

جامعة قطر
مركز البحوث التربوية

«رؤيه نقدية للتربية والتنمية في العالم العربي»

دكتور / حسن حسين البيلاوي
أستاذ علم الاجتماع التربوي المساعد
بجامعة قطر والرقيان

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم :

ال التربية والتنمية موضوع هام ، يتوافر على دراسته كثير من المفكرين في ميادين التربية والاقتصاد والاجتماع . ويستمد هذا الموضوع أهميته - بالنسبة لنا - لا من اهتمامنا بالمستقبل وبناء حياة أفضل فحسب ، بل أيضاً ، من ذلك الخلاف الذي احتم - في الآونة الأخيرة - بين هؤلاء المفكرين حول هذا الموضوع ، وخاصة حول تحديد طبيعة العلاقة بين التربية والتنمية والشروط الموضوعية الواجب توافرها في كل منها حتى تقوم بينهما علاقة . وقد نشأ في إطار هذا الحوار ، أو بالأحرى الخلاف ، دراسات متعددة مختلفة ومتباعدة الاتجاهات . وقد أوضحت دراسات كثيرة منها أن التربية قد لعبت - وتلعب - دوراً فعالاً في دفع وتعبئة جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية في مجتمعاتها^(١) سواء كانت متقدمة أو نامية . بينما أوضحت دراسات أخرى - لا تقل عن الأولى في شيء من حيث الأهمية والعدد - أن التربية كانت - وما زالت - عقبة كبيرة في طريق التنمية في حالات كثيرة من دول العالم الثالث^(٢) . وهذه النتيجة بالطبع عكس السابقة تماماً . وكان من جراء هذا الخلاف أن اهتزت تلك المسلمة القائلة « بأن التربية تلعب بالضرورة دوراً هاماً في نجاح جهود التنمية في المجتمعات العالم الثالث » وهي المسلمة التي طلما هيمنت على الفكر التربوي والتنموي طيلة عقوداً طويلة مضت .

لقد أصبحت « العلاقة بين التربية والتنمية » - إذن - مسألة عليها خلاف . بل أصبحت تشكل احدى مشكلات العلم الاجتماعي - في كل ميادينه - وموضوعاً متجدداً للبحث وال الحوار . ولذا ينبغي أن نتواتر على دراسة هذا الموضوع وبحث جوانبه المختلفة بغية التوصل إلى موقف فكري واضح من هذا الخلاف - في موضوع حيوي هام بالنسبة لنا .

(1) Don Adams , Education and Modernization in Asia , Calif. : Addison-wesley , Publishing Co. , Inc . , 1970 .

(2) T. Hanf , et. al. , « Education : An Obstical to Development ? » Comparative Education Review , Vol . 19 , No . 1 , 1975 , PP . 68 – 87 .

وتهدف هذه الدراسة إلى كشف وتوضيح أبعاد العلاقة بين التربية والتنمية ، وتحديد المشكلات التي تكتنفها ، وإماتة اللثام عن محمل الشروط الموضوعية التي تيسر أو تعوق قيامها بطريقة فعالة ومؤثرة ، ويتم تحقيق هذا الهدف من خلال دراسة بعض الاتجاهات النظرية في علم الاجتماع التربوي التي تناولت هذه المسألة ، ثم محاولة تحديد ملامح هذه العلاقة بين التربية والتنمية في مجتمعاتنا العربية - والخليجية على نحو خاص .

مشكلة الدراسة :

وفي ضوء هذا الهدف تتحدد المشكلة موضوع الدراسة في مجموعة من الأسئلة الرئيسية يمكن صياغتها كما يلي :

- ١ - ما التنمية ؟ هل هي مفهوم ثابت وصفي حالة معينة أم مفهوم معياري متغير بتغير الإيديولوجية والشروط التاريخية المحددة له ؟ وما الشروط أو الظروف التاريخية التي تعيشها مجتمعاتنا العربية محلياً وعالمياً ؟ وكيف نحدد معنى التنمية الملائمة لبلادنا العربية وشروط نجاحها ؟
- ٢ - ما طبيعة العلاقة (أو الحوار) بين التنمية والتربية ؟ وإذا كان مفهوم التنمية مفهوماً متطروراً تاريخياً فماذا يعني ذلك لمفهوم التربية ؟
- ٣ - ما معنى المصطلح الشائع «أزمة التربية» ؟ وما أسباب الأزمة ؟ وما علاقة التنمية بهذه الأزمة ؟ .
- ٤ - ما الشروط (أو العوامل) الموضوعية التي ينبغي أن تتوفر في كل من التربية والتنمية حتى تقوم بينهما علاقة حية متفاعلة ، تحقق في النهاية تقدم المجتمع وازدهاره ؟ .
- ٥ - ما التربية التي تتصورها للتفاعل مع التنمية المنشودة تفاعلاً حياً ؟ وما متطلباتها الاستراتيجية ؟ .

منهج الدراسة :

والمنهج الذي تقوم عليه الدراسة هو المنهج النقدي الذي يهتم بكشف شبكة العلاقات السببية أو شبه السببية التي تقوم خلف الظاهرة الاجتماعية موضوع

الدراسة . ويتتحقق ذلك في دراستنا الحالية من خلال ثلاث خطوات كما يلي :

- ١ - تحليل نظري بنوي لجمل الشروط الاجتماعية والاقتصادية المحددة لمعنى التربية والتنمية وطبيعة العلاقة بينها .
- ٢ - تحليل نظري نقدي لمجموعة المفاهيم والنظريات التي تعرضت للظاهرة موضوع الدراسة بالشرح والتفسير . وذلك وفقاً لمبدأ اهتمام المعرفة - Knowledge interest الذي يقيم النظريات والأراء تبعاً لمدى مساحتها في مساعدة الإنسان على بناء حياة اجتماعية أرحب ، أكثر ، إنسانية ، وأكثر عدلاً وحرية .
- ٣ - تحليل نقدي للدراسات التي تناولت وقائع التربية والتنمية في عالمنا العربي بالشرح والتفصيل ، بغية إلقاء الضوء على بعض وجهات النظر العربية وكيفية رؤيتها للواقع العربي بصفة عامة ، وال الخليج العربي بصفة خاصة . وتساعد هذه الخطوة أيضاً على التوصل إلى رؤية نقدية جديدة ترسم ملامح تربية متكاملة لمستقبل أرحب .

خطة الدراسة :

وتأتي هذه الدراسة في أربعة أقسام رئيسية : القسم الأول : ويتم فيه تحديد بعض المصطلحات والمفاهيم المستخدمة : مصطلحات مثل « العالم الثالث » و « خصائص هذه الدول » ، ومفاهيم مثل : « التخلف » ، و « التنمية الشاملة » وأبعادها المختلفة في الفكر الاجتماعي المعاصر . أما القسم الثاني : فيختص بمناقشة بعض النظريات الهامة التي تناولت تفسير وشرح العلاقة بين التربية والتنمية . وهي ثلاثة نظريات : نظرية التحديد (بشقيها السيكولوجي والاجتماعي) ، والنظرية التحريرية (عند إيفان إيلتش ، وبابلو فرييري) ، ونظرية التبعية (عند « سمير أمين » و « أندريه فرانك ») . وفي هذا الإطار سيتم عرض بعض الأعمال والجهود الأكاديمية التي تناولت بالدراسة واقع مجتمعات الخليج العربي ، وسننهم في هذا العرض بإبراز المضامون التربوي لكل من النظرية والدراسات الأكاديمية لهذه العلاقة في مجتمعنا العربي بعامة

والخلجي بخاصة . أما القسم الثالث : فيتم فيه محاولة صياغة رؤية جديدة متکاملة للتنمية ، نحدد فيها ملامح التربية المتکاملة ونحاول صياغة أهم استراتيجياتها الملحة حتى تستطيع أن تتحمل عبء الاضطلاع أو المساهمة في إنجاح التنمية المتکاملة . وأخيراً ، يأتي القسم الرابع ، الخاتمة ، وفيها نحاول استخلاص أهم المبادئ الأساسية الفكرية ، التي تقوم عليها تربية متکاملة من أجل تنمية متکاملة .

القسم الأول

المصطلحات والمفاهيم الرئيسية

١. مسميات العالم الثالث وخصائصه :

تقع جميع الدول العربية في إطار مجموعة من الدول يطلق عليها « الدول النامية » ، أو « دول العالم الثالث » ، أو غير ذلك من المصطلحات أو المسميات التي تشير إلى وقوع هذه الدول في درجة أدنى في سلم التقدم الحضاري ، وذلك بمقارنتها بمجموعات أخرى من الدول الأكثر « تقدماً ». والمصطلحات أو المسميات المستعملة كثيرة ، وقد تشير إلى نفس الشيء ، لكنها تختلف فيما قد تحمله من دلالة أو معنى ، على الأقل من الناحية النظرية .

فمصطلاح « الدول النامية » يشير إلى أن العالم ينقسم إلى مجموعتين من الدول : الدول المتقدمة ، والدول المتخلفة التي تسعى إلى النمو . أما المجموعة الأولى المتقدمة فهي مجموعة الدول الواقعة في أوروبا وأمريكا الشمالية ويضاف إليها اليابان . وهي دول متقدمة اقتصادياً ، ويرتفع فيها مستوى المعيشة ، فيتمتع سكانها بكل الخدمات الضرورية والكماليات ، والسلع الاستهلاكية الحديثة . أما المجموعة الثانية ، فهي مجموعة الدول المتخلفة التي تسعى إلى النمو ومحاوزة التخلف . وهي تلك الدول المستقلة حديثاً في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية . ويعيش السواد الأعظم من سكان هذه البلاد في مستوى معيشي منخفض ، وفي ظل ظروف اقتصادية سيئة ، تصل في بعض الأحيان إلى حد الكفاف ، وأوضاع لا تليق بحياة إنسان - وقد تتبادر هذه الدول في درجة ما تعانيه من تخلف ، وكذلك في درجة ما تبذل من جهود ساعية نحو التقدم ، لتعوض شعورها سنوات الحرمان الماضية ولتحتل مكانة لائقة في عالمنا المعاصر .

أما مصطلح « العالم الثالث » فيتضمن بوضوح أن هناك ثلاثة عوالم ، مرتبة فيما بينها تنازلياً ؛ أما العالم الأول ، فيقصد به مجموعة الدول الرأسمالية المتقدمة ، الأعضاء في منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (O.C.D.E) . وأما العالم الثاني ، فيقصد به مجموعة دول الكتلة الاشتراكية المتجمعة في إطار الكوميكون . وأما

«العالم الثالث» فيقصد به صراحة أو ضمناً مجموعة الدول المتبقية ، أي مجموعة الدول التي لا تنتهي لا إلى العالم الأول ، ولا إلى العالم الثاني . وقد حاول بعض الكتاب وضع قوائم مختلفة لدول العالم الثالث . فرأى البعض أن مصطلح العالم الثالث يشير على الصعيد الدولي إلى مجموعة (الـ ٧٧) التي تشكلت في إطار مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية^(١) . وقد وضع البعض الآخر قوائم تضم (١٠٨) دولة من بين مجموع دول العالم البالغة ١٨٥ ، ليطلق عليها دول العالم الثالث^(٢) . ولصعوبة التصنيف وحساسيته في المحافل الدولية ، ترك لكل دولة أن تصنف نفسها طواعية .

ويتردد كثيرون في استخدام مصطلح أو تعبير «العالم الثالث» ، وذلك لما ينطوي عليه - هذا المصطلح - من ترتيب لدول العالم لا يخلو من تحيز واضح ، ولما يتضمنه من معان مستتره توميء بنهائية هذا الترتيب وثباته ويتجاهل ديناميات التنمية سواء في دول العالم المتقدمة أو غير المتقدمة التي لا بد وأن يترتب عليها تغيرات كبيرة في أوضاع العالم - فلن يظل المتخلف متخلفاً في الدرجة الثالثة . لذلك نجد بعض الكتاب يفضلون تعبير «الدول النامية» . كما نجد كتاباً آخرين قد حاولوا استخدام مصطلحات أو تعبيرات أخرى مثل «دول المحيط» أي مجموعة الدول التابعة التي تحيط بمجموعة الدول الرئيسية المتقدمة «دول المركز»^(٣) . وقد حاول آخرون استخدام تعبير «الدول المتقطعة إلى النمو»^(٤) ، وصلك التعبير السابق على هذا النحو يتضمن تحفظاً مؤداه أن تعبير الدول النامية قد لا يصدق على كثير من مجموعة الدول المعنية . فالتي تنمو حقيقة هي الدول

(١) فينان محمد طاهر . مشكلة نقل التكنولوجيا . القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦ ، ص ٢١ .

(٢) Andrew Webster . *Introduction to the Sociology of Development* . London : Macmillan Publishers Ltd. , 1984 , P. 23 .

يوجد لهذا الكتاب ترجمة عربية بعنوان : مدخل لسيسيولوجيا التنمية ، ترجمة : حدي حيد يوسف . بغداد ، دار الشئون الثقافية العامة : ١٩٨٦ .

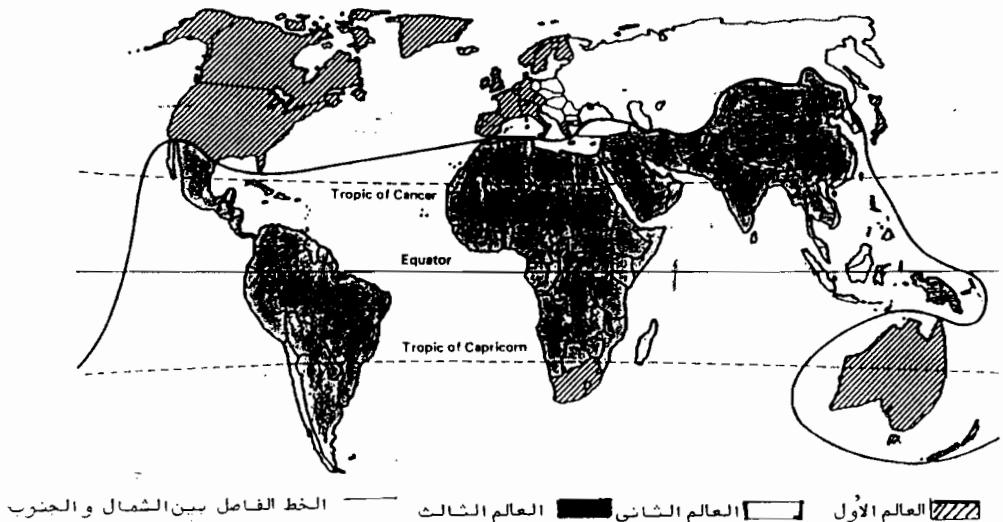
(٣) من هؤلاء الكتاب سمير أمين وأندريه فرانك ، وسنعرض لأفكارهم فيما بعد .

(٤) مثل : محمد نبيل نوقل ، التعليم والتنمية الاقتصادية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ .

المتقدمة في أوربا . ولذلك من الأفضل أن تسمى الدول المتخلفة بالدول المتطلعة أو « الساعية إلى النمو » .

وهناك كتاب آخرون يحلو لهم استخدام تعبير « دول الجنوب » كتعبير بدليل عن « العالم الثالث » ، أو « الدول النامية » على اعتبار أن ما يراد الإشارة إليه هو تلك الدول الواقعة في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية وهي جميعاً تقع في النصف الجنوبي من الكورة الأرضية ، وذلك في مقابل « دول الشمال » المتقدمة التي تقع في أوروبا وأمريكا الشماليّة ^(١) .

وعلى أي الأحوال ، ومهما تعددت المصطلحات أو التعبيرات التي تطلق على هذه الدول المعنية ، وعلى الرغم ما قد تتضمنه أي منها من معانٍ أو إيحاءات ذات دلالة سياسية نقبلها أو نرفضها ، فإن هذه التعبيرات أو المصطلحات جميعها تشير من الناحية الواقعية إلى نفس الشيء ، أي مجموعة الدول المستقلة حديثاً التي تقع معظمها أو جميعها في آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية . ويمكن أن نشخص حدود تقريبية لهذه الدول كما تقرّحها الخريطة المبينة (شكل رقم ١) .



شكل (١) العوامل الثلاثة والخط الفاصل بين الشمال والجنوب

(١) انظر : اندر ويبستر ، مرجع سابق ، ص ١٢ .

سمات العالم الثالث :

ثمة سمات ، أو خصائص ، مشتركة رئيسية تميز دول العالم الثالث أو الدول النامية . وقد يتفق بعض علماء الاقتصاد أو الاجتماع ، على مجموعة من التعميمات التي تصف خصائص رئيسية في هذه الدول أو على الأقل في معظمها . ومن أهم هذه الخصائص^(١) :

- ١ - إن هذه الدول تميل إلى التركيز على النشاط الزراعي أكثر من الصناعي .
- ٢ - إن اقتصاد هذه الدول يرتكز على عدد محدود من المواد الأولية ، أي أنه اقتصاد غير متنوع ، ويعتمد على تصدير هذه المواد الأولية .
- ٣ - إن هذه الدول يقل فيها نصيب الفرد من الدخل القومي ، فهي دول فقيرة .
- ٤ - تتميز هذه الدول بنسبة عالية من الوفيات ومستوى عال من الأمية .

لكن هناك صعوبة في الأخذ بهذه التعميمات ، أو التسليم بها تسلیمًا كاملاً . فدول العالم الثالث دول شديدة التباين سياسياً واقتصادياً واجتماعياً فيوجد بينها اختلافات شديدة سواء في شكل الحكم ، أو في نمط الاقتصاد وحجمه ، أو في نوع النظام الاجتماعي السائد . ومن ثم يصعب بالفعل التسليم بهذه التعميمات التي تستند إلى معاير ، أو مؤشرات كمية : كمتوسط دخل الفرد ، أو حجم الناتج القومي ، أو نسبة الأمية .. أو غير ذلك من المؤشرات المئالة . فيبينا توجد هناك كثير من الدول النامية التي يرتكز نشاطها الاقتصادي على الزراعة أو الصناعات الاستخراجية ، يوجد منها أيضاً من قطع شوطاً ليس قليلاً على طريق الصناعات التحويلية ، أو حتى الصناعات الثقيلة . ونجد من بين هذه الدول ، أن بعضاً من الدول البرتغالية ذات الكثافة السكانية الضئيلة ، يبلغ فيها متوسط نصيب الفرد من الدخل القومي أعلى معدلات في العالم ، بينما نجده في بعض الدول النامية الأخرى لا يتجاوز مائة دولار في العالم^(٢) .

(١) انظر لعرض مفصل لهذه الخصائص ، اندر وبيستر ، مرجع سابق ، ص ص ٣٣ - ٤٣ . وانظر كذلك : محمد نبيل نوفل ، مرجع سابق ، ص ص ١٠ - ٤٢ .

(٢) حسن نافعة . « المنظمات الدولية وقضايا التنمية في العالم الثالث » السياسة الدولية . عدد ٦٢ ، أكتوبر ١٩٨٠ ، ص ٣٢ .

لكنه على الرغم من وجود تباينات شديدة بين الدول النامية في هذه الخصائص أو السمات التي تستند إلى معايير أو مؤشرات كمية ، إلا أن هناك خصائص أساسية تجمع بين هذه الدول وتوحد بينها ، وتجعلها عالماً واحداً ذا مصالح مشتركة .

إن دول العالم الثالث أو الدول النامية ، تتقاسم سمات مشتركة « أهمها اختلال توازن هياكلها الاقتصادية وبنيتها الاجتماعية والثقافية »^(١) . ويتبدى هذا الاختلال من وجهاً نظرنا في ذلك التفاوت الاجتماعي الطبيعي وما يتضمنه من سوء توزيع للدخل القومي ، وكذلك في ضعف مستوى المشاركة الشعبية والديمقراطية والميل إلى غياب التعددية الفكرية والسياسية ، وتحلّف تنظيماتها الإدارية مع التركيز في نفس الوقت على استيراد التكنولوجيا المتقدمة والمرتفعة الثمن والتي قد لا توفر - في نفس الوقت أيضاً - فرضاً كثيرة من العمل والإنتاج ، أي أن هناك اختلافاً بين الادارة المختلفة والتكنولوجيا المتقدمة من ناحية ، وبين الأخيرة وظروف قوة العمل في هذه المجتمعات من ناحية أخرى .

وفضلاً عن هذه السمات التي تصف اختلال هياكل هذه المجتمعات ، فشمة سمة أساسية تاريخية هامة تكاد تكون واحدة في هذه الدول رغم ما أشرنا إليه من تبايناتها . فكل بلاد العالم الثالث تقريباً خضعت لاحتلال عسكري وكلها بالقطع خضعت لشكل أو آخر من أشكال السيطرة السياسية . أي أن السمة الأساسية الثانية المميزة للعالم الثالث هي سمة تاريخية : وقوعه ضحية للعدوان والغزو والاستعمار الاستيطاني والحكم الأجنبي المباشر أو المستر . وتلك الحقيقة التاريخية هي التي فجرت ثورات التحرر الوطني وأكّدت التزعة الاستقلالية بين شعوبها ، وهي التي تفسر نضالها من أجل صون سيادتها وممارسة حقوقها كأعضاء في الجماعة الدولية على قدم المساواة مع الدول الصناعية الكبرى .

أما السمة الثالثة ، التي تميز الدول النامية ، أن هذه الدول جمعيها ما زالت ضحية للاستغلال الاقتصادي . فهذا الاستغلال لم ينته بحصول هذه الدول على الاستقلال السياسي ، بل إنه في بعض الحالات تعمق واشتدت وطأته حين

(١) فينان محمد طاهر ، مرجع سابق ، ٢٢ .

ضعف يقظة القوى الوطنية إزاء الاستعمار بعد انسحاب جيوشه وحكامه وموظفيه . وقد تعرض دول العالم الثالث ذات الثروات الطبيعية إلى استغلال أشد في درجته وكيفه . « فالتحليل الدقيق يبين أن ثمة اتجاهًا لارتفاع معدل الاستغلال كلما زادت الثروات الطبيعية التي يملكها البلد النامي ، وحال دول النفط ذات الفائض الكبير التي يبدو كأنها تغلبت على الاستغلال تدعو للتأمل . فالاصل أن أي دولة تملك النفط من مصلحتها ألا تستخرج وتصدر منه إلا بالقدر الذي يلزم لغضبة حاجات التنمية فيها من الواردات الأجنبية ، فالنفط مورد غير متجدد والمصلحة الوطنية تقتضي اطالة فترة استخدامه إلى أقصى حد ممكن . « وما تحصل عليه دولة مصدرة للنفط مقابل ما تصادره زيادة عن حاجات التنمية ينبع معظمها إلى الدول الصناعية كثمن لسلع استهلاكية ترفيهية ، أو معدات إنتاجية لمشروعات ليس لها أولوية عالية من حيث التنمية الشاملة (أي مشروعات مظهرية) أو مشكوك في سلامتها الاقتصادية ، أو في شراء أسلحة غير ملائمة . كما أن ما يدخل في شكل ودائع أو أوراق مالية ، يضيعه التضخم ، ويضيع جزء كبير من قيمة مدخراتها »^(١) .

أما السمة الرابعة ، التي تميز الدول النامية ، فتمثل فيها ت تعرض له تلك الدول من « تزييف الوعي » وهي ظاهرة نراها واضحة في حالات دعائية اعلامية ، وما تفرضه الدول الكبرى من أفكار وخطط وتوجيهات تتغلغل داخل مجالات حيوية في الدول النامية كالصحة ، والتعليم ، والاستثمار ، تهدف إلى خلق ليس فقط أفكار زائفة عن التنمية بل بمعنى اجتماعية وتنظيمات تدعم هذه الأفكار وتعلى من قيم الاستهلاك وتدمير قيم واتجاهات الإنتاج ، وتدعم نزعة التهاون وعدم الانتهاء القومي ، وتدمير قيم التزوع إلى الاستقلال والاحساس الوطني . إن ظاهرة « تزييف الوعي » التي تتعرض لها الدول النامية بشكل مخطط ومنتظم أصبحت سمة رئيسية من سمات عالمنا المعاصر . وتزييف الوعي هو تدمير لمنظومة القيم الأصلية في حياة شعوب هذه الدول ، وتدمير لكل قيم واتجاهات سادت لدى أبنائها إبان سنوات نضالهم وسعدهم للتخلص من المستعمر والسيطرة

(١) فينان محمد طاهر ، مرجع سابق ، ص ٢٤ .

الأجنبية المباشرة خلال الخمسينات والستينات . وما نشاهده الآن - منذ بداية السبعينات - هي حملة أو حملات تزييف مكثف لوعى إنسان العالم الثالث^(١).

٢. التطور التاريخي لمعنى ومفهوم التنمية :

مفهوم التنمية من المفاهيم التي عرفت تعريفات متعددة ، ونسب إلى معايير كثيرة . وثمة ضرورة هامة للاتفاق على معنى ومفهوم واضحين ومحددين منذ البداية . لكن التوصل إلى هذا الأمر لا يأتي من باب البحث في الأدب اللغوي لكلمة «تنمية» . فذلك لن يساعدنا على توضيح معنى اللفظ أو تحديداً مفهومه ، بل على العكس سيزيد المسألة غموضاً وتعقيداً . وخاصة أن اللغة العربية غنية بمترادفاتها واشتقاقاتها . وقد شغل بعض المثقفين العرب أنفسهم كثيراً بالمعنى اللغوي فأضاعوا الوقت وأغرقوا تلاميذهم معهم في مجموعة من المتشابهات أو المترادفات أو الاشتراكات مثل نمو ، وتنمية ، ونماء ، وإنماء ونها وينمو ، وحداثة وتحديث ، وتغير وتغيير ، وتقدير وتصنيع .. وما إلى ذلك من كلمات متعددة^(٢) . إن هناك شيئاً هاماً ينبغي أن نؤكد عليه ، وبينجي أن يكون واضحاً أمام الجميع ، وهو أن اللغة ، أي لغة ، هي أداة اتصال بين الناس في سياق حضاري معين . وأن المفردات هي رموز ذات مدلولات حضارية ومن ثم لا يتحدد معناها إلا بفهم سياقاتها ، أي بعلاقتها بمدلولاتها ، وفهم هذه المدلولات . ومعنى ذلك أن البحث عن اتفاق حول معنى ومفهوم «التنمية» لن يكون ميسراً ، حقيقة ، إلا من خلال فهم التطور التاريخي الذي ظهر فيه مفهوم التنمية ، وتطور في ثنائيه ، وفي سياقه .

لقد ارتبطت كلمة «تنمية» منذ البداية بحركة التطور الاجتماعي والنضال السياسي الذي خاضته شعوب دول العالم الثالث . وتطور مفهومها بتطور كفاح

(١) نطلق على ما يتعرض له العالم الثالث من حملات اعلامية ، وحملات توجيهية في مجالات الحياة المختلفة ظاهرة «تزييف الوعي» . ونرفض تعبير «الغزو الثقافي» لما ينطوي عليه هذا التعبير من تناقض في الحدود .

(٢) لاستعراض بعض التعريفات الشائعة في أدبيات التنمية العربية ، انظر : جيد ابراهيم على ، «تطوير علم اجتماع التنمية الوطن العربي» . مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الأول ، المجلد الخامس عشر ، ربيع ١٩٨٧ ، ص ص ١٤٥ - ١٧٨ .

ونضال هذه الشعوب . ولذلك فكلمة التنمية لم يكن لها معنى ثابت على الإطلاق طوال فترات التطور . ومن هنا نشأ الخلاف حول تحديد معنى التنمية ، كما رأينا تماماً بالنسبة لمعنى « التخلف ». إن غياب أو عدم تحديد السياق التاريخي للمعنى الذي ناقشه للكلمة هو سبب وجود ما يبدو من خلافات . إن تحديد المفكر أو الباحث لمعنى التنمية ومفهومها هو في الواقع تعبير عن موقفه من حركة الكفاح التاريخي لشعوب العالم الثالث ، ومن إمكانات نجاح هذا الكفاح وأهدافه المنشودة والمشروعة . ولعل نظريات التنمية التي نعرضها في القسم الثاني من هذا الفصل توضح هذه الفكرة وتبين أن كل رؤية للتنمية تتضمن بالضرورة رؤية لطبيعة ومستقبل المجتمع وموقف المفكر من حركة التاريخ . وسوف نرى أن هذه النظريات إنما تعبّر في نشأنها التاريخية عن تطورات تاريخية مر بها العالم الثالث ، وتجسد موقفاً إيديولوجيًّا من هذه التطورات .

وسنحاول هنا - في الصفحات القادمة - أن نلقي بعض الضوء على ذلك التطور التاريخي الذي اكتسب من خلاله مفهوم التنمية أبعاده وتعريفاته المتعددة ، ونتبين كيف كان يتحدد المعنى والمفهوم خلال كل مرحلة .

وتحتة مراحل ثلاث يمكن الاتفاق عليها في تحديد مفهوم « التنمية » وقد اكتسبت التنمية من خلال كل منها معنى ومفهوماً محددين ، وهذه المراحل تميزها كما يلي : التنمية كنمو اقتصادي ، والتنمية كعملية مجتمعية مخططة محورها الإنسان ، والتنمية كعملية تخلص من التبعية في النظام الاقتصادي العالمي .

ولعلنا نلمح في ثنايا هذا التطور لمفهوم التنمية تطوراً موازيًّا لمفهوم « التربية » ، ومعنى العلاقة بينها وبين التنمية . بل إنه يمكن القول - دون مجاوزة - أن مفهوم التربية والعلاقة بينها وبين التنمية قد تطور من خلال حركة التطور التاريخي نفسه الذي تطور من خلاله مفهوم التنمية . وفيما يلي عرض لهذه المراحل الثلاث .

المرحلة الأولى - التنمية نمو اقتصادي :

لقد بدأ الاهتمام المنظم بالتنمية مع مطلع النصف الثاني من هذا القرن .

وكانت الستينيات تمثل « العقد التنموي الأول » - كما يطلق عليه . وتحدد المفهوم الأول للتنمية في ذلك العقد خلال دراسة ووصف المجتمعات الإنسانية المتقدمة - التي حققت تقدماً صناعياً كبيراً ، واستطاعت أن تكتسب قدرة متزايدة ، عاماً بعد عام ، على استخدام وتطبيق العلم والتكنولوجيا في مجال الانتاج ، وتوفير السلع والخدمات ومن ثم رفع مستوى معيشة شعوبها بانتظام . ولقد تزايدت قدرة هذه المجتمعات أيضاً ليس فقط في استخدام العلم والتكنولوجيا ، بل على الابتكار والتجديد في هذا المجال ، وتأسیس هذا كله في مؤسسات عامة وخاصة⁽¹⁾ . ولقد ظهر مفهوم التنمية في تلك المرحلة « العقد الأول » كوصف لحالة التقدم - أو بالأحرى حالة أو حالات الدول المتقدمة - من خلال استخدام مجموعة من المؤشرات تصف ، أو تشير إلى ، حالة هذه الدول⁽²⁾ .

لقد كانت هناك مشكلتان أمام علماء التنمية في تلك الحقبة : المشكلة الأولى ، كيف يمكن أن ننقل المجتمعات المتخلفة - المستقلة حديثاً - إلى مستوى الدول النامية ؟ والمشكلة الثانية ، كيف نقيس ونحدد مستويات التنمية ؟

أما عن المشكلة الأولى ، فقد ظهرت نظريات متعددة تحاول وضع تصور لكيفية نقل المجتمعات المتخلفة إلى مستوى المجتمعات المتقدمة . وقد عرفت هذه النظريات باسم نظريات التحديث . وهي نظريات اختلفت فيما بينها حول محور الارتكاز في التحديث . فبعضها جعل ركيزته الأساسية إعداد رأس المال البشري ، وبعضها تناول التحديث من زاوية نفسية سلوكية (تحدث الإنسان ، أو خلق الإنسان الحديث) ، وبعضها تناوله من زاوية ثقافية اجتماعية (تحدث البنى السياسية والاجتماعية في مجالات التصنيع ، والتعليم ، والديمقراطية ، وقد فهم التصنيع كنقل للتكنولوجيا ، وفهم التعليم كتوسيع في إنشاء مؤسسات التعليم الرسمي وخاصة التعليم العالي ، وفهمت الديمقراطية على أنها حرية

(1) E. Fuenzalida , « Development and Education , the International Encyclopedia of Education . Vol . 3 . N.V : Pergamon Press , 1975 , PP . 1375 .

(2) Ibid . P . 1375.

الاقتصاد واعتماد المشروع الفردي - الخاصل) . وهذه النظريات هي ما سنتناوها بالتفصيل في القسم الثاني .

أما المشكلة الثانية ، وهي كيفية تحديد وقياس مستوى التنمية ، فقد اخذ علماء التنمية ، القدرة الإنتاجية نفسها لتحديد التنمية ، طالما أن قدرة الدولة على توفير السلع والخدمات لرفع مستوى مواطنها كانت هي الصورة التي أعطتها دول الشمال باعتبارها حالة التنمية . ومن ثم أصبح إجمالي الدخل أو الإنتاج القومي GNP هو المقياس الرئيسي المستعمل لتحديد مستوى التنمية الذي حققه دولة ما . وارتبطت بهذا المقياس عائلة من المؤشرات أو المعايير الاقتصادية الأخرى مثل معدلات النمو الاقتصادي ، ومتوسط دخل الفرد . وقد برزت هذه المؤشرات جميعها كمراصف للتنمية ، وكمؤشرات أساسية لتحديد مستوياتها .

وقد توسع علماء التنمية والاقتصاديون منهم على نحو خاص في استعمال مؤشرات مجتمعية لوصف حالة التنمية وقياس مستوياتها . وتنوعت هذه المؤشرات ، فأصبحت إلى جانب المؤشرات الاقتصادية (مجمل الإنتاج القومي ، ومعدلات التنمية ، ومتوسط دخل الفرد) تضم مجموعة أخرى مثل معدل معرفة القراءة والكتابة عند الكبار ، ونسبة القيد في المدارس الابتدائية والمدارس الثانوية والتعليم العالي ، ونسبة سكان الحضر ، ومعدلات وفيات الرضع والأطفال ، ومتوسط العمر المتوقع عند الميلاد⁽¹⁾ .

لقد ساد مفهوم التنمية كمستويات للنمو الاقتصادي ، تتحدد من خلال مجموعة من المؤشرات التي تصف وتقيس حالة النمو طوال فترة الستينات من هذا القرن ، وما زال سائداً في بعض جوانبه إلى الآن بطبعه الحال . وصار هذا المفهوم خلال تلك الفترة هو المفهوم المعتمد لدى الحكومات ، وكثير من الدوائر الدولية والأكاديمية . وقد زاد هذا المفهوم قوة ورسوخاً بفضل نزول الولايات المتحدة الأمريكية إلى حلبة السياسة العالمية وقيامها بدور فعال مؤثر في المنظمات

(1) Dean C. Tipps , « Modernization Theory and the Comparative Study of Societies : A Critical Perspective » **Comparative Studies in Society and History** . vol . 15 , No . 2 , (March 1973) : 199–226 .

العالمية ، مع مطلع النصف الثاني من القرن العشرين . فلقد كان هذا المفهوم الاقتصادي للتنمية هو المفهوم الذي تبنته كبرى المؤسسات الأمريكية مثل Ford Foundations و Rockefeller Foundations . كما تبنته كذلك مؤسسة الرئاسة الأمريكية نفسها في عهد الرئيس كندي خلال السبعينات ، حتى أصبح هو الاتجاه المهيمن ، ليس فقط داخل المؤسسات الأمريكية والبنك الدولي بل داخل كل أجهزة العون الدولية ، وصار هو الاتجاه المعتمد من هذه المؤسسات الأمريكية والدولية والحكومات المحلية في العالم الثالث . واندمج هذا الاتجاه مع نمط الحياة السياسية والاقتصادية السائدة خلال تلك الفترة . ويقول « كاربل » و « هالسي » لقد كان هذا الاتجاه مقنعاً لهؤلاء الذين يملكون ، أو يتحكمون في تمويل المشروعات بصرف النظر عن مدى صحته^(١) .

لقد بدت اللغة الكلمية - في النظر إلى التنمية - لغة دقة وسهولة . كذلك بدت لغة لا تسبب اختلافاً مع الحكومات المحلية من زاوية أجهزة العون الدولية ، فهي لغة لا تناقض البنى الاجتماعية أو السياسية في أي مجتمع . لقد صار هذا المفهوم للتنمية « كوصف » لحالة النمو أو التقدم الاقتصادي هو المفهوم الذي سيطر على الفكر التنموي خلال حقبة السبعينات . وهذا التفسير يتفق مع وجهة نظر ويبستر ، فيقول :

« لقد تمت خلال هذه الفترة صياغة السياسات
التنموية من قبل أجهزة ومؤسسات العون الدولية
بالتعاون مع حكومات العالم الثالث ، وفقاً لافتراض
أن رفع مستوى محمل الانتاج القومي GNP يعني تنمية
حقيقية يمكن بواسطتها إزالة الفقر في نهاية الأمر »^(٢) .

وبالطبع في إطار هذا السياق لا بد وأن يختلط ، بل قد اختلط تماماً ، معنى النمو الاقتصادي بالتنمية Development بالتصنيع Industrialization ،

(1) J. Karabel and H. Halsey. **Power and Ideology in Education** N.Y. : Oxford University Press , 1977 . P. 14 .

(2) Andrew Webster , op Cit , P . (13).

بالتحديث Modernization ، وأصبح جميع هذه الكلمات تبدو كمترادات . ولم يكن ذلك إلا بفضل النظرة الضيقية للتنمية باعتبارها « حالة » وصفة لبعض دول الشمال المتقدمة^(١) . وهذا ما تناوله العلماء بالنقد الشديد في الفترة اللاحقة .

وكان بالطبع ، أن تفهم التربية بمعنى ضيق أيضاً : فال التربية فهمت بمعنى التدرس schooling والنمو التربوي (أو التنمية التربوية) هو التوسع في إنشاء المدارس وخاصة المرحلة العليا منها - الجامعات . فهي ما تعدد رأس المال البشري المطلوب للتنمية (أو النمو الاقتصادي أو التصنيع والمعنى واحد) .

لقد تعرضت المؤشرات الكمية للنقد ، وتبين قصورها عن تحديد صورة التنمية . وقد قدم « أندريو ويستر » ثلاثة انتقادات هامة ، نجملها فيما يلي^(٢) :

١ - إن مجمل الدخل القومي ، أو متوسط دخل الفرد ، هو معدلات أو متوسطات قومية لا تعني شيئاً في ذاتها ، ولا تقول شيئاً عن كيفية توزيع الدخل بين فئات المواطنين . فعلى سبيل المثال ، فإن قولنا إن متوسط دخل الفرد في البرازيل هو ٢٠٠٠ دولاراً في السنة ، لا يشير على الإطلاق إلى حقيقة أن نخبة المجتمع البالغ نسبتها ٥٪ من مجموع السكان يتمتعون بدخل يبلغ ٣٠ ضعفاً من مجمل دخل الطبقات الدنيا البالغ نسبتها ٢٠٪ من مجموع السكان . وأن دخل هؤلاء الأثرياء هو الذي رفع متوسط الدخل للفرد ، رغم أن الغالبية العظمى من البرازilians ذات دخول منخفضة جداً ، وأن عدة آلاف منهم يقعون في خط الفقر المطلق .

٢ - إن هذه المعدلات لا تقول لنا شيئاً عن الأنشطة الاقتصادية غير المرئية في المجتمع والتي لها قيمة اقتصادية هامة - مثل عمل المرأة في المنزل ، و التربية الحيوانات ، والزراعة الجانبيّة ، وهو ما يسمى بأنشطة الكفاف ، علاوة على بعض الأنشطة الأخرى غير المشروعة . وهذه كلها دخول ، فمن المستفيد بها ؟ وكيف توجهه ؟ وإلى أين ؟

(1) Ibid , P . 32 .

(2) Ibid , P . 27 - 28 .

٣ - إن هذه المؤشرات تتضمن أن «التنمية» يمكن قياسها مباشرة بلغة النقد الكمية ، لكن ذلك مستحيل . فقد تزداد منتجات الدولة ، أو يزداد مجمل الدخل القومي بها ، في حين يصبح المواطنون من الناحية الفعلية داخل هذه الدولة أكثر فقراً بالمعنى المطلق والنسيبي للفقر . ومثال البرازيل شاهد على ذلك . إن اعتبار الزيادة في الدخل القومي هي التنمية يتوجه عاماً كيف يتم توزيع قيمة هذا الدخل بين فئات المواطنين . ورغم أن الأجهزة والمؤسسات الدولية تعتمد على هذا المؤشر ، إلا أن بعضًا من هذه المؤسسات قد وجهت إليه انتقادات قوية ذلك :

«أن مجمل الإنتاج القومي لا يقيس العناصر الهمة للرفاهية في معظم المجتمعات ، مثل توزيع الدخل والثروة القومية ، وحالة العمالة ، والأمن الوظيفي للأفراد ، وفرص العمل والتقدم المتاحة داخل المجتمع ، ومدى توفر الخدمات المختلفة كالتعليم والصحة »^(١).

وبإضافة إلى انتقادات ويستر الثلاثة السابقة يمكن القول ، بأن الزيادة في الدخل القومي ، أو الزيادة في دخل الفرد قد لا تكون نتيجة لتعاظم قدرة الإنتاج في المجتمع ، كما هو الحال في المجتمعات الخليج العربي المنتجة للنفط . «فمستوى دخل الفرد في أي من دول مجلس التعاون كان أعلى منه في الدول النامية ذات الدخل المتوسط خلال الفترة من ١٩٧٧ إلى ١٩٨٣ . ومستوى دخل الفرد في ثلث منها ، قطر والإمارات والكويت ، كان أعلى منه في دول السوق الأوروبية الصناعية . وقد تناوت هذه الدول الثلاث المراتب الأولى والثانية والثالثة ، أعلى متوسط دخل للفرد في العالم خلال الفترة ١٩٧٦ - ١٩٨٣ . إن هذا الارتفاع لا يعني بالضرورة ارتفاع الإنتاجية ، بل قد يكون مرده إلى أمور أخرى - ارتفاع عائدات النفط^(٢) .

(١) Ibid. , P. 30.

(٢) محمد توفيق صادق . التنمية في دول مجلس التعاون . الكويت سلسلة عالم المعرفة ، عدد ١٠٣ ، نموذج ١٩٨٦ ، ص ٦٠ .

كذلك لا يمكن الاعتماد على معدلات النمو المرتفعة ، فمعدلات النمو ليست بالضرورة مؤشراً على التنمية إلا إذا كان للارتفاع صفة الاستمرار ، وكان ذلك مرتکزاً على قدرة إنتاجية متوسطة ومتطرفة ، فقد دلت تجربة باكستان والتي وصل معدل النمو فيها إلى ٦٪ على ذلك ، إذ لم تغير معدلات النمو المالية من واقع الفقر الجماهيري وسوء التغذية والمرض والأمية والإسكان القدر واللامساواة في الفرص^(١).

المرحلة الثانية . التنمية عملية مجتمعية محورها الإنسان :

والمرحلة الثانية أو ما يطلق عليه « العقد الثاني من التنمية » ، وهي تبدأ من نهاية السبعينات ، وتنتهي مع نهاية السبعينات . وهي تمثل مفهوماً جديداً ظهر وتكون خلال الانتقادات التي وجهت إلى المفهوم الاقتصادي للتنمية - مفهوم العقد الأول . انته العالم الثالث في نهاية السبعينات خلال تزايد حركات الكفاح الشعبي في بلدان العالم الثالث ، والحركات الاجتماعية والطلابية داخل بلدان العالم المتقدم ، وخلال فترة الصدامات العالمية التي حفلت بها الساحة الدولية والتي ارتفع أوجها في نهاية السبعينات ، انته العالم الثالث ، إلى أن التنمية ليست حالة استاتيكية صماء تعامل معها من خلال مؤشرات كمية اقتصادية ، أو حتى مجتمعية . فالمؤشرات جميعها قد لا تشير إلى التنمية ، إنها تشير إلى « مظاهر » تنمية ، لكنها ليست هي التنمية ، فالتنمية عملية Process وليس مؤشرات قد تكون نتيجة نمو بلا تنمية^(٢) . فالتنمية شيء آخر .

إن التنمية ليست تنمية اقتصادية فحسب ، بل إن التنمية الاقتصادية نفسها لا تعني التصنيع فحسب . التنمية عملية شاملة .. حركة .. ونهضة مجتمعية .. وحضارة تتفاعل فيها جميع مكونات المجتمع . ويعبر عن هذا المفهوم التعريف الذي يقدمه « محمد العمادي » بقوله :

(١) أسامة عبد الرحمن . البيروقratie النفطية ومعضلة التنمية ، قبرص ، دار الشباب للنشر والتوزيع ، ١٩٨٧ ، ص ١٨ .

(٢) محمد توفيق ، مرجع سابق ، ص ٥٩ .

« إن التنمية عملية حضارية شاملة لمختلف أوجه النشاط في المجتمع بما يحقق رفاه الإنسان وكرامته ، والتنمية أيضاً بناء للإنسان وتحرير له وتطوير لكتفاته وإطلاق لقدراته للعمل البناء والتنمية كذلك اكتشاف موارد المجتمع وتنميتها والاستخدام الأمثل لها من أجل بناء الطاقة الإنتاجية القادرة على العطاء المستمر »^(١).

لقد ظهر الإنسان كمحور للتنمية في هذا المفهوم الجديد وأصبح الهدف من التنمية في ضوء هذا المفهوم هو توفير الحاجات الأساسية للإنسان وتحريره ، وتنمية قدراته على المشاركة : المشاركة في العمل ، والمشاركة في العائد من خلال التوزيع العادل للثروة . ويتضمن مفهوم التنمية هنا القائم على المشاركة ثلاثة نقاط أساسية هي :

- ١ - معالجة الفقر من خلال مشاريع التنمية الريفية والحضارية . وتوفير الحاجات الأساسية للجميع ، سواء كانت حاجات مادية كالغذاء والملابس والمسكن ، أو حاجات اجتماعية كالتعليم والحقوق السياسية .. فكل هذه الأشياء جميعها حاجات أساسية لكل فرد .
- ٢ - توفير فرص العمل لكافة للمشاركة مع الجماعة في القيام بدور مقبول في عملية التنمية . والعمل المفيد النافع اجتماعياً شرط ضروري لتنمية الذات الإنسانية وإطلاق طاقاتها . والمشاركة في العمل أيضاً معناه المشاركة في إنتاج الدخل القومي ، وأيضاً المشاركة في عائد هذا الدخل .
- ٣ - تحقيق قدر إنساني من المساواة والعدالة الاجتماعية ، والقضاء قدر الإمكان على كل تفاوت اجتماعي اقتصادي بين الطبقات . فاللامساواة تشوّه نمو الشخصية ، وتشوه التنمية ، وتعتبر عائقاً من عوائق التنمية . فهي ليست

(١) محمد العمادي . « مشاكل التنمية في المنطقة العربية » . المجلة العربية للادارة . أكتوبر ، ١٩٨٠ : ص ٥١ ، نقلأ عن : أسامة عبد الرحمن مرجع سابق ، ص ١٩ .

ضرورة اخلاقية إنسانية فقط ، بل هي أيضاً ضرورة ل توفير استقرار اقتصادي وسياسي وهم من أساسيات التنمية^(١) .

على أننا ينبغي أن نفرق هنا بين مفهومين للتنمية المجتمعية القائمة على المشاركة التي ظهرت في العقد الثاني : المفهوم الأول وقد ربط التنمية بما يسمى « الاعتماد على النفس » ، وذلك كما حدث تماماً في تجرب بعض الدول النامية مثل تزانيا والصين . أما المفهوم الثاني فقد ربط التنمية بما سمي « المعونات الدولية » ، والمشاريع المعونة عالمياً . وبينما نجحت كثير من تجارب « الاعتماد على النفس » وإن كانت بدرجات متفاوتة ، فإن كثيراً من التجارب التي عاشت على المعونات لم تحقق أي نجاح ملحوظ .

وما ينبغي ذكره أن كثيراً من مؤسسات العون الدولي (كالبنك الدولي ، وجمعية التنمية البريطانية لما وراء البحار ، والجمعية الأمريكية العالمية للتنمية) ، قد أغرفت هذه الدول بالمساعدات والديون التي وجهت في معظمها إلى مشاريع ما زالت تعتمد على الخبرة الأجنبية ، والآلات الميكانيكية الباهظة التكاليف . . والسلع الاستهلاكية ولم يستفد الفقراء من هذه المساعدات إلا في حالات قليلة جداً . حتى أصبح الناس يسخرون مما يسمى « برامج التنمية » - كما أن العديد من بلدان العالم الثالث قد تنبهت إلى أن شرط التنمية المجتمعية الحقيقة القائمة على المشاركة إنما تتطلب الاعتماد على الذات في المقام الأول .

وبخوج التنمية من إطار المفهوم الاقتصادي الضيق ، في العقد الأول ، إلى المعنى الاجتماعي القائم على المشاركة ، في العقد الثاني ، خرجت التربية هي الأخرى من المفهوم الاقتصادي الضيق . فلم تعد التربية مجرد التعليم المدرسي . . ولا مجرد تعليم الصغار . . ولا مجرد إعداد الأيدي العاملة المدربة فحسب ، بل أصبحت أيضاً ، إلى جانب كل ذلك ، تربية للمواطنة ، وإكساب المواطنين جميعاً الحد الأدنى من القدرة على المشاركة وذلك من خلال :

(1) Dudly Seers , « The meaning fo Development » . In , C.K . Wilber (ed.) , **The Political Economy of Development and Underdevelopment** , New York : Random House , 1973 , PP , 6 - 8 .

- تحرير طاقات الأفراد وإمكاناتهم وتوجيهها إلى بناء تكنولوجيا ملائمة لظروفهم المحلية .. حتى يجد الجميع فرص العمل الملائمة .
- إكساب الأفراد القدرة على تنظيم أنفسهم للانخراط في عملية المشاركة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

وهنا تصبح التربية تعليماً مستمراً .. تعليماً للكبار والصغار .. تعليماً يتسع باتساع الحياة ويمتد بامتدادها .. تعليماً لا يقتصر على المعرف العلمية والتكنولوجية ، بل على المعرف الإنسانية أيضاً .. تعليماً مدرسيًا وغير مدرسي .. تعليماً يهدف إلى بناء إنسان جديد له طاقات وإمكانات جديدة .

وقد يكون باولو فرييري ، وإيفان إليتش من أهم مفكري ذلك العقد التنموي وستعرض لأفكارهما ، وأفكار بعض مفكري هذه الحقبة فيما بعد ، بشيء من التفصيل .

المرحلة الثالثة . التنمية تخلص من التبعية في النظام الاقتصادي العالمي :

والتأريخ لهذه المرحلة يبدأ من نهاية السبعينيات بظهور مجموعة من مفكري العالم الثالث ألقوا الضوء على بنية تقسيم العمل في النظام الاقتصادي العالمي . وقد بينت تحليلاتهم أن مفهوم التنمية السابق رغم اشتغاله على نقاط قوية وهامة وتوضيحه للمعنى الشامل للتنمية كعملية مجتمعية تتنظم كافة مجالات المجتمع ، إلا أنه مفهوم تجاهل الظروف التاريخية التي أسفرت عن الواقع الراهن الذي يعيشه العالم الثالث : التخلف ، والقهر ، والاستغلال ، والفشل المتكرر لمعظم جهود شعوبه التنموية . فالتقسيم الحالي للعمل في النظام العالمي تقسيم خلق دولاً هامشية (دول العالم الثالث) تحيط بدول المركز (الدول المتقدمة) ونتيجة هذه العلاقة - علاقة التبعية من دول المحيط لدول المركز - هي استغلال وهيمنة : دول المركز تنتج وتصدر ودول المحيط تستخرج و تستهلك ، ولا فكاك من هذه الحلقة الجهنمية . وكل عائد التنمية في دول المحيط أنها يذهب فيها وراء البحار إلى دول المركز .. وحفنة صغيرة من الصفة المسيطرة من مواطني العالم الثالث .

من خلال التحليل السابق كان لمفهوم التنمية الشامل أن يتضمن بالضرورة بعض الأبعاد العالمية أو الدولية التي تتيح للمجتمعات الصغيرة و / أو الفقيرة الخروج من حلقة التنمية . وهذا يتضمن أن الصيغة التنموية ينبغي أن تكون ملائمة مع الظروف المحلية هذا من ناحية وأن تكون - أي التنمية - ذات بعد دولي في إطار التعاون . فلم يعد من الممكن أن تستطيع دولة صغيرة أن تحمل أعباء التنمية وحدها والا سقطت في براثن التبعية في النظام الرأسمالي العالمي . فالعصر الذي نعيش فيه هو عصر الكيانات الكبيرة .. التي تستطيع من خلال التعاون أن تنشئ نظاماً اقتصادياً جديداً بلا هيمنة ولا استغلال .

ولعل هذا المفهوم قابل للتحقق في الوطن العربي . فالوطن العربي كل متكملاً . ويمكن من خلال سوق عربية واحدة أو نظام يوحد عالمنا العربي أن يحقق الكثير في سبيل التخلص من تبعيتنا في النظام العالمي . وهنا تصبح عمليات الوحدة أو التنسيق أو الوحدة الكلية هي الملاذ الأخير . إن مسألة الوحدة لم تعد مسألة عواطف أو اختيارات إيديولوجية ، لقد أصبحت في هذه الحقبة التي نعيشها مسألة مصير .. نكون أو لا نكون .

وخلق النظام الاقتصادي العالمي الجديد يتطلب خلق بنى اقتصادية عالمية .. تكفل استمرار التنمية الحقيقة في دول العالم الثالث⁽¹⁾ . إن التنمية في مفهومها الحالي - في عقد التنمية الثالث الذي نعيشه تعني إذن - إلى جانب توفير الحاجات الإنسانية ، وتحقيق المشاركة الاجتماعية - مجموعة من التوجهات الاقتصادية والسياسية على المستوى الدولي :

- تعاون دولي بين الحكومات تشارك فيه جميع الشعوب .
- سلام عالمي بين الدول منها اختلفت أنظمتها .
- إنتاج السلع والخدمات ، بما يتلاءم مع الظروف المحلية لكل مجتمع .
- التحديد القانوني لاستهلاك المصادر المحدودة غير المتتجدة والبحث عن مصادر جديدة .

(1) E . Fuenzalida , op .cit . , P . 1378 .

- المشاركة المتساوية على المستوى العالمي ، مع اعطاء أولوية للدول الفقيرة - على أن يتم نفس الشيء على المستوى الداخلي في كل مجتمع ، أي مشاركة متساوية بين الجماعات والقوى الاجتماعية ، واعطاء أولوية للفئات الفقيرة .

٣. التنمية مفهوم معياري لعملية شاملة :

ما التنمية إذن ؟ .. التنمية - بناءً على كل ما تقدم - مفهوم معياري . وليست مفهوماً وصفياً . إنه مفهوم تبنته دائمًا رؤية فلسفية وإيديولوجية معينة . إنه مفهوم ينظر إلى الأشياء بمعيار ما ينبغي أن يكون وليس بها هو كائن - ينطوي على سياسات واستراتيجيات تهدف إلى تحقيق أهداف محددة .

لقد أعطتنا المناقشة السابقة خصائص نستطيع أن نحكم بها ومن خلالها على كل مشروع أيًا كان إذا كان تنمية حقيقة ، أو أنه مجرد مشروع يستهدف زيادة إنتاج بعض السلع أو الخدمات في الصحة أو التعليم ؟ ورغم أهمية ذلك ، إلا أن هناك دائمًا فرقاً بين الإنفاق والتنمية . الإنفاق والرفاهية ليس تنمية . التنمية تتبعها ومشاركة مجتمعية شاملة وخروج من حلقة التبعية العالمية . إنها مشاركة تتفاعل فيها كل عناصر المجتمع ولهَا نتائج اقتصادية سياسية ثقافية داخل البلد الواحد وعلى الساحة الدولية - ساحة التقسيم الدولي للعمل .

وفي ضوء ما تقدم ، نستطيع أن نهي هذا الجزء من الدراسة بأن نصيغ تعريفاً مختصراً للتنمية نحاول فيه استيعاب كل هذه الخصائص السابقة مجتمعة ، فنقول : التنمية إذن تحريك علمي مخطط ، وتبعية اجتماعية شاملة لكل موارد المجتمع وطاقاته الاقتصادية والبشرية والثقافية من خلال فلسفة وإيديولوجية واضحة تهدف إلى تحريز طاقات الإنسان وإمكاناته الكامنة ، وتوفير احتياجاته الإنسانية الأساسية ، وتحقيق فرص عادلة في العمل والإنتاج والثروة القومية ، وتخليص المجتمع من التبعية والهيمنة الخارجية .

ولنا عودة إلى هذا التعريف مرة أخرى ، لنلقي عليه مزيداً من الضوء ، ونفصل عناصره ، وذلك في الجزء الثالث من هذه الدراسة .

٤. حوار التربية والتنمية :

ما العلاقة بين التربية والتنمية؟ .. لم تكن اثارة مثل هذا السؤال مسألة واردة من قبل . فكما بینا سابقاً ، كان ثمة اعتقاد قوى سائد ، خلال عقد التنمية الأول ، بأن التربية مفتاح التنمية . وهي الأداة الناجزة في ترقية المجتمع وتحديثه . وهي العصا السحرية التي تفتح بها مجتمعات العالم الثالث مغاليق التنمية .. والتقدم . وهي الدواء الشافي لكل أمراض المجتمع اقتصادية واجتماعية وسياسية - وقد شاع هذا الاعتقاد شيوعاً عظيماً آنذاك - بين معظم الزعماء السياسيين ، والمصلحين والمخططين في هذه المجتمعات^(١) . وقد وصف مارتن كارنوی هذه الحالة في العالم الثالث بقوله :

« إن قادة ومفكري معظم الدول النامية قد وصلوا إلى الاعتقاد بأنه لا سبيل أمامهم لتحقيق التقدم والارتقاء بشعورهم إلا بالتعليم . ولا سبيل أمامهم لتعليم شعورهم إلا بالتمدرس Schooling . فتوسعوا في بناء نظم التعليم الرسمية ، وزادوا في إنشاء مزيد من المدارس على النمط الغربي »^(٢) .

أ. مفاهيم ضيقة .. وأزمة حادة :

لقد كان مفهوم التنمية بمعنى النمو الاقتصادي ، وكذلك مفهوم التربية بمعنى التمدرس من المفاهيم الضيقة التي صورت العلاقة بين التربية والتنمية في صورة خطية سببية حيث اعتبرت التربية أداة التقدم وسببه الأول . وقد سادت هذه المفاهيم ونمّت - كما بینا من قبل في إطار علم التنمية الذي ساد عقد التنمية الأول خلال فترة السبعينات من هذا القرن . وكان من أبرز النظريات التي ظهرت خلال تلك الفترة ووجهت الجهد العلمية - والتنموية - مجموعة النظريات التي

(١) انظر ، محمود قمر ، « أي تحفظ .. لأي تربية » . حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد الثاني ، ١٩٨٣ ، ص ص ١ - ٣١ .

(٢) Martin Carnoy . **Education as Cultural Imperialism** . N.Y. : David Mckay , Inc. , 1974 , P. 15 .

أطلق عليها نظريات أو نظرية رأس المال البشري Human Capital Theory . وثمة دراسات أكاديمية عديدة تقدم بها أصحاب هذه النظريات ، لعبت دوراً هاماً في ترسیخ مثل هذه المفاهيم الضيقة في التنمية والتربية وتدعيم عقيدة « التربية كأدلة للتقدم الاقتصادي » حتى أصبح لها السيادة شبه المطلقة على العلم الاجتماعي والتنمية في تلك الفترة .

فقد بين روبرت سولو R.Solow على سبيل المثال أن زيادة الدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من ١٩٠٩ إلى ١٩٤٥ ترجع بنسبة ٥٪٢٢ إلى زيادة رأس المال ، وبنسبة ٨٧٪٥ إلى عوامل متبقية يفسرها ما ناله العنصر البشري من تربية وإعداد . كذلك حاولت دراسات ثيودور شولتز T.W Shultz إثبات أن عائد التعليم - بقياس أثره في الدخل القومي - قد أسهم في زيادة الدخل القومي في الولايات المتحدة الأمريكية في الفترة من ١٩٢٩ إلى ١٩٥٦ بما يتراوح بين ٣٠ و ٥٠٪ . وقد بين كذلك أن ما يتراوح بين ٣٦٪ و ٧٠٪ من زيادة في دخل العمال يرجع إلى زيادة تعليم هؤلاء العمال وإعدادهم . وهناك دراسات عديدة أخرى تسير في نفس الاتجاه قدمها « دينسون » وأخرون^(١) .

وكان من نتيجة سيادة هذه المفاهيم الضيقة أن شهدت معظم دول العالم الثالث توسيعاً هائلاً في نظمها التعليمية الرسمية على صعيد المراحل الثلاث : الابتدائية - والثانوية - والتعليم العالي . وأعتقد أن بعض مفكري وسياسي أجهزة العون الدولية ما زالوا يقومون - دون ملل - بإقناع قادة هذه الدول بأهمية « الدواء التربوي » الشافي لكل ما تعانيه شعوبهم من مشكلات وألام . وما زال هناك قابلية لتصديق هذا الاعتقاد طالما أنه يحصر المسألة في هذه المجتمعات في مجال التربية ، ولن يمس البني أو الأوضاع الاجتماعية والسياسية الراهنة في هذه البلاد .

(١) لعرض مفصل لهذه النظريات أنظر : محمد نبيل نوفل ، مرجع سابق ، الفصل الرابع . وأنظر كذلك :

- عبد الله عبد الدايم ، « الإنماء والموارد الإنسانية في الدول العربية » . ورقة مقدمة إلى ندوة الدراسات الإنمائية - المؤتمر الوطني الخامس للإنماء . لبنان ، تشرين الأول ، ١٩٧٠ .

لقد كان حصاد السياسات التنموية التي قامت على هذا الفهم الضيق ظهور ما أطلق عليه «أزمة التربية» في العالم الثالث^(٢). وتبعد ملامح هذه الأزمة فيما يلي :

- ١ - التضخم الذي تعانيه ميزانية التعليم في هذه الدول ، والذي بات يشق كاهل الدول الفقيرة منها ، وفي نفس الوقت ،
- ٢ - عدم قدرة هذه النظم على استيعاب جميع من هم في سن التعليم ، فما زالت أعداد كبيرة قد يصل إلى ٥٠٪ من أطفال بعض دول العالم الثالث خارج جدران المدارس بلا أدنى فرصة تعليمية ، وترتب على ذلك الأمر ،
- ٣ - تزايد معدلات الأمية حتى وصلت إلى مستويات مخيفة ، هذا فضلاً عن ،
- ٤ - عدم كفاية هذه النظم في تقديم تعليم جيد النوعية ، فما زال تعليمها قائماً على الحشو والتكرار والحفظ والتلقين وقتل ملكات الإبداع في الإنسان ، وكذلك ،
- ٥ - عدم ملاءمتها أساساً مع المناطق الريفية الفقيرة ،
- ٦ - وتدني مستويات الكفاءة الداخلية لهذه النظم مقيسة بمؤشرات الرسوب والتسرب وحساب الكلفة والعائد .
- ٧ - تزايد أعداد تلاميذ الدراسات النظرية والإنسانية .

ورغم تضخم الأزمة وتزايد وضوح ملامحها على النحو الذي بيناه ، فقد ظلت تلك المفاهيم الضيقة سائدة توجه مسار التنمية والتربية . وتدخلت هذه المفاهيم وتعارضت مع مفاهيم أخرى جديدة ظهرت مع ظهور تطور جديد في فكر التنمية وواقع الممارسة .

ب. رؤى علمية جديدة للحوار:

وبتفاقم الأزمة ، وتحت ضغط آمال لم تتحقق في الرفاهية والتقدير ، واكتشاف أوضاع اجتماعية ترسخ التخلف وتفرض التبعية التي أطاحت باستقلال

(2) See B.c. Newbry and K.L.Martin , « The Educational Crisis in the Lesser Developed Countries » . **The Journal of Developing Areas** , 6, Jan. 1972, PP. 155 – 162 .

هذه الدول التي طالما كافحت شعوبها رديحاً طويلاً من الزمن من أجل الحرية والاستقلال ، كان لا بد لرؤيه علمية جديدة أن تنبثق لتبث من جديد معضلة التخلف والتنمية ، وثير السؤال مرة أخرى : ما العلاقة بين التربية والتنمية؟ وهكذا أصبح السؤال وارداً ومشروعاً الآن . فعلى الأقل لم يعد هناك الآن إجماع كما كان في العقدين الماضيين حول القوة السحرية للتربية في صنع التنمية والتقدم . لقد انشق هذا الإجماع على نفسه الآن - بفضل تفاقم أزمة التنمية وبفضل ظهور رؤى علمية أخرى .

لقد تبلورت المفاهيم والممارسات التنموية التي نمت خلال التطور التاريخي في عقد التنمية الأول عن رؤى ونظريات علمية طرحت حواراً بين التربية والتنمية ، وشكلت إطاراً فكرياً جديداً للنظر إلى كل منها وما بينهما من علاقة^(١) .

وقد بدا واضحاً الآن في إطار الفكر الجديد ، فكر العقدين الثاني والثالث للتنمية ، خطأ الاعتقاد أن مجرد التوسيع في التعليم الرسمي ، وتنمية الموارد البشرية ، في بلدان العالم الثالث ، هو الأداة السحرية للتنمية الاقتصادية أو الاجتماعية ، بل قد يكون التوسيع التعليمي عبئاً على التربية ونقضاً لها ، وعائقاً في طريقها^(٢) . فقد يستهلك التعليم ولا ينفع ، ويصبح ضرره أكثر من نفعه ، ومن ثم تعالى الدعوات إلى إصلاحه وتجديده ، بل وإلى التخلص منه^(٣) .

ولم تعد التربية إذن ذات قدرة سحرية . « لكن ذلك لا يعبر عن ردة تربوية بحال من الأحوال ، ولا تنكر ضرورة التربية وأهميتها . فال التربية - وهي أكبر من مجرد تعليم مدرسي - ستظل ضرورة حياة وبقاء ، ولن تزول في مجتمع إلا إذا انتهت الحياة فيه ، وأذن هو بالزوال»^(٤) . إن القضية هنا ليست هي « أهمية

(١) انظر ، حسن البيلاوي ، تحرير الإنسان في الفكر التربوي : دراسة نقدية في علم الاجتماع التربية المعاصر . مؤتمر الديمقراطية والتربية ، رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام ، القاهرة ، ابريل ١٩٨٤ .

(٢) محمود قمبر . « أي تحطيط .. لأي تربية » . حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد الثاني ، ١٩٨٣ ، ص ص ١ - ٣١ .

(٣) محمد نبيل نوبل ، مرجع سابق ، ص ٥ .

(٤) محمود قمبر مرجع سابق ، ص ٢٥ .

التربية » ، بالطبع لا . إن القضية المحورية المثارة هنا هي ما عبر عنها محمود قمبر بكلماته . . « أي تربية ؟ » ، ومضافاً إليها ما عبر عنه سمير أمين بلغته : « أي تنمية ؟ » ، فنقول « أي تربية لأي تنمية ؟ » .

إن كل مرحلة من مراحل التطور التاريخي في التنمية قد طرحت مفهوماً أو نمطاً معيناً للتنمية ، هو الذي حدد وبالتالي نمط التربية في كل مرحلة . وفي المرحلة الحالية - عقد التنمية الثالث - طرح المفهوم الجديد الشامل للتنمية مفهوماً موازياً للتربية . ويتضمن كل من المفهومين شروطاً بنائية وثقافية خاصة حتى يمكن أن تقوم علاقة جدلية فاعلة تدفع من خلالها التربية بعجلة التنمية ، وتحمّل التنمية في إطار كل فرص النجاح للتربية وبناء الإنسان الجديد .

إن العلاقة بين التربية والتنمية من وجهة نظر علمية جديدة لا تقوم ولا تتم بطريقة آلية . فشمة شروط موضوعية ينبغي توفرها في النظام التربوي من جهة ، وفي مؤسسات الإنتاج والوسط الاجتماعي والثقافي الذي تقوم فيه ومن خلاله هذه العلاقة من جهة أخرى . ولذلك ، فمسألة قيام التربية بالدور المناط بها بالنسبة للتربية ينبغي أن يكون محل بحث ودراسات متواصلة للوقوف على مجمل الشروط والعوامل الضرورية والكافية التي تساعد و / أو تحول دون ذلك في مجتمعاتنا العربية الحديثة .

وثمة حوار قائم الآن بين النظريات المختلفة . سواء تلك النظريات التي نشأت في العقد الأول (نظريات رأس المال البشري ونظريات التحديث بشقيها السيكلولوجي والاجتماعي) ، أو تلك التي نشأت خلال العقودين الثاني والثالث للتنمية (نظريات التحرير ، ونظريات التبعية) . وهذا الحوار هام . وكل من هذه النظريات منها كان النقد الذي وجه إليها لا يخلو من معان ودروس هامة ذات مغزى ولا ينبغي تجاهلها . ولا ينبغي الاهتمام بواحدة منها دون الأخرى مما كان درجة ميلنا الإيديولوجي لهذه النظرية أو تلك . إنه مجمل الحوار ، وحمل الفهم الناجح عنه ، هو الذي يمكننا حقيقة من كشف جوانب العلاقة التربوية بين التنمية والتربية ، وإلقاء الضوء على الشروط الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية المحددة لهذه العلاقة . فشمة شروط موضوعية ينبغي أن تتتوفر

حتى تصبح التنمية عوناً لل التربية ليس فقط بمعنى توفير المال اللازم لعملية التوسيع في التعليم وإنشاء المدارس والبرامج التربوية الجديدة ، ولا بالأهداف الواضحة فحسب ، بل أيضاً ، هذا هو الأهم ، بتوفير فرص التعزيز المطلوبة للمخرجات التربوية في شكل وظائف متاحة ، وفرص عمل متخصصة ، وتنظيمات اجتماعية تحتاج إلى قيم واتجاهات سلوكية جديدة وتوجهات أخلاقية وإنتجاجية . كذلك ينبغي أن تتوفر شروط موضوعية تربوية حتى يمكن لل التربية أن تفي بحاجات التنمية ، ليس فقط من متطلبات مثل المعرفة والمعلومات والمهارات ، بل أيضاً متطلبات في شكل سلوكيات وأنماط وعى جديدة لازمة لأي عملية تنمية جادة .

وسنحاول فيما يلي تقديم عرض مفصل لأهم ثلاثة نظريات تناولت العلاقة بين التربية والتنمية ، وتمثل المراحل التاريخية الثلاث التي تطورت فيها التربية .

القسم الثاني

نظريات التنمية ومتضمناتها التربوية

إن أي نظرية يستخدمها الباحث تعمل كما لو كانت زاوية للرؤى ، أو عدسة يتطلع من خلالها إلى الواقع فضيء له جوانب من هذا الواقع وفقاً لطبيعة نوع وقوع ولون العدسة .

إن تصوراً ما قد يضيء الحقائق ويوضح لنا كيف يفسرها . لكنه في نفس الوقت يخفي بعض الحقائق الأخرى ويبعدها عن الأنظار . كما أن التصور النظري قد يبين لنا كيف نسأل سؤالاً صحيحاً لنحصل على بيانات أفضل أو أكثر دقة . كما أنه يمكن أن يفتح أمامنا أبواباً لتحليلات جديدة . لكنه في نفس الوقت يغلق أبواباً أخرى . ومن ثم يمكن القول إن استعمال تصور نظري واحد أو نظرية واحدة بعينها يجعل الباحث معتقداً دائمًا - أو ربما مضللاً - بأن التصور الذي يعتمد عليه في تحديد المشكلة وتقديم الحلول أكثر فعالية من تصورات نظرية أخرى .

ولا بأس في ذلك ، فهذا الموقف الاعتقادي - الذي يتخلل البحث العلمي - ضرورة أو خاصية أساسية تقرن دائمًا بالنشاط العلمي الأكاديمي . وهو ما يجعلنا دائمًا نبحث عن تنمية التصورات النظرية ، ويدفعنا إلى فحصها بدقة وعناء ما أمكن . وهذا هو نفسه ما يجعلنا نقدم في هذه الدراسة بشيء من التفصيل بعض النظريات التي تناولت المشكلة - موضوع الاهتمام - علينا نخرج منها برؤية نظرية أكثر اكتمالاً وأكثر فائدة ، وأكثر قدرة على تفسير وإضاءة معظم - وإن لم يكن كل - جوانب المشكلة ، موضوع الدراسة .

إن الافتراض الكامن خلف كل نظرية من نظريات التنمية الثلاث التي نعرضها هنا هو أن كل أنشطة التغيير الاجتماعي يمكن أن تخطط وأن تنفذ من أجل تحقيق الأهداف التنموية الوطنية المنشودة .

إن الاختلافات النظرية حول توجيه شكل التنمية (أو التغيير الاجتماعي) ومساراتها المختلفة ، إنما تعود بجذورها إلى الاختلافات حول تحديد طبيعة

وأسباب التخلف ، هذا من جهة . كما أن هذه الاختلافات تؤثر بالتالي في تحديد طبيعة ونمط التربية الملائمة أو المنشودة من جهة ثانية . ولذلك يصبح من الضروري عند عرضنا لكل نظرية من النظريات التي اختيرت هنا أن نركز على ثلاثة أبعاد في مجرى التنظير لكل نظرية : تحديد طبيعة التخلف ، ومسار وشكل ونمط التنمية ، والمتضمنات التربوية في هذا التصور .

والنظريات التي اختيرت هنا سيتم عرضها - في الصفحات القادمة - في صورة اتجاهات ثلاثة ، يشمل كل منها مجموعة نظريات متسلقة ، وهي كما يلي :

- اتجاه نظريات التحديث
- اتجاه النظريات التحريرية
- اتجاه نظريات التخلف

ومرة أخرى نؤكد أنه لا توجد نظرية واحدة قادرة وحدها على تفسير الديناميات الكلية للإنسان والمجتمع . لكن يبقى أن أهمية كل نظرية أو كل اتجاه - من هذه الإتجاهات السابقة - إنما يمكن فيها يمكن أن يمدنا من فهم برامج وخطط التنمية في المجتمع وكشف جمل الشرط الواجب توفرها في أنشطة الإصلاح التربوي الملائم لها . لكن ليس معنى ذلك أن هذه النظريات متساوية ، وتصبح الحقيقة غير معروفة . فكل نظرية تنطوي على توجهات وقيم اجتماعية ، وسياسية . والاختيار بينها تعبر عن موقف إنساني اجتماعي إزاء قضية من أهم قضايا الإنسان : التغير الاجتماعي .

أولاً. اتجاه نظريات التحديث :

إن كلمة تحدث Modernization كلمة مطاطة . وقد تعددت معانيها . فالقارئ لأدبيات القرن التاسع عشر ، والنصف الأول من القرن العشرين يجد أن هذه الكلمة قد استعملت للإشارة إلى عملية نمو نمط التفكير العقلاני - العلمي - في المجتمعات التقليدية وإحلاله محل التفكير الخرافي فيها . كما تشير أيضاً إلى عملية تخلص أفراد هذه المجتمعات من أنماط أو أنظمة اجتماعية طاغية

ومستبدة . أما في أيامنا هذه - ابتداءً من النصف الثاني من القرن العشرين - فنجد أن مصطلح التحديث يستعمل غالباً ليشير - بصفة عامة - إلى النمو الاقتصادي والاجتماعي .

لقد انتهت معظم الكتابات التي تعرضت لتحديد معنى ومفهوم «التحديث» إلى أن هذا المصطلح يشير في جوهره إلى تلك التغيرات التي تظهر في اتجاهات الفرد ، والسلوك الاجتماعي ، والبني الاقتصادية والسياسية في المجتمع . والتحديث هنا لا يشير إلى نتائج أو ظواهر تحدث فقط ، بل يشير أيضاً إلى « العملية » التي تحدث من خلالها ويتم بموجبها تلك التغيرات الحادثة⁽¹⁾ .

وبحسب بعض علماء الاجتماع استعمال هذا المصطلح - التحديث - ليس لأنه مصطلح واضح ويشيع في لغة حياتنا اليومية فحسب ، بل لأنهم يعتقدون أيضاً بأن ثمة تغيرات هامة تعيشها بالفعل معظم المجتمعات العالم الثالث . وهي تغيرات عميقة وشاملة تحول من خلالها تلك المجتمعات من حالة « تقليدية Traditional » إلى حالة أخرى « حديثة Modern » ، وهي حالة جديدة على تلك المجتمعات . وهذه التغيرات شاملة يرتبط بعضها ببعض . وأي تغيير ينشأ في جانب ما من جوانب المجتمع يؤثر بالضرورة في بقية الجوانب الأخرى .

لكن ما هذه التغيرات ؟ وكيف ترابط مع بعضها ؟ وكيف ندرسها ؟ وكيف نفسرها ؟ وما العوامل الأساسية المؤثرة في عملية التغيير ؟

وقد اختارت نظريات التحديث في الإجابة عن هذه الأسئلة السابقة ، وتبينت . ومع ذلك يمكن حصر هذه الخلافات النظرية في نموذجين نظريين فقط - وذلك بغض البساطة وتسهيل فهم جوهر « التحديث » :

أ - النموذج النفسي : ويشمل تلك النظريات التي تركزت حول تغيير الإنسان ، مثل نظرية الديناميات النفسية ونظرية التغير السلوكي .

(1) Don Adam and P . Frell (eds) . **Education and Social Development** . Syracuse : centers for Development and Education , syracuse Univesity , 1967, P. 15.

(2) **Ibid.** , P. 17 .

ب - النموذج الاجتماعي الثقافي : ويشمل النظريات التي ترکزت حول تغير كلية المجتمع و / أو الثقافة . مثل النظريات الوظيفية أو التطورية .

وقد حاول كل نموذج ، أو كل مجموعة فرعية من هذه النظريات أن تفسر التنمية وأدبيات التغيير الاجتماعي ، حسب منطلقاتها النظرية ، وتصوراتها الخاصة عن التخلف . واجهت كل مجموعة في تقديم نماذج لتخطيط وتنفيذ عملية التغيير (أو التنمية) ، وطرائق قياسه ودراسته ونتائجها .

أ. النموذج النفسي للتحديث :

اخذ هذا النموذج من الإنسان وحدة للتحليل والتفسير . فالكائن الإنساني - الفرد - هو محور التغيير ومدخله . ويؤكد هذا المدخل أن البرامج التربوية مهما تنوّعت بين تربية نظامية رسمية (أي تربية مدرسية داخل نظام التعليم الرسمي) ، أو تربية نظامية غير مدرسية (وهي أي تربية تتم بصورة ما من صور التنظيم ولكن خارج إطار المدرسة الرسمية) ، أو تربية لا نظامية (أي التربية التي يتلقاها الفرد من خلال احتكاكه التلقائي في البيئة المحيطة) ، فهي جيئاً تتجه إلى الفرد لتغيير من دينامياته النفسية ، أو سلوكه . وهذه الواقعية تسطوي على حقيقة هامة ، أن التغيرات النفسية (أو النشاط الإنساني بصفة عامة) إنما تكمن في جذور أي عملية تغيير ثقافي اجتماعي في المجتمع . وأن نجاح أي عملية تغيير (أو تنمية اجتماعية تتوقف إلى حد كبير على طبيعة أفراد المجتمع أنفسهم ، من حيث استعداداتهم واستجاباتهم لقبول أو رفض التغيير . وهذا يتوقف وبالتالي على أسلوب التنشئة والتربية^(١) .

ومن أهم الأعمال التي كونت هذا النموذج أعمال « ليرنر » Lerner و « ماكيلاند » McClelland و « هيجين » hagen و « انكليس » Inkelse .

ويرى « ليرنر » أن العنصر الأساسي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية هو

(1) Alex Inkelse , « Understanding and Misunderstanding Individual Modernity , in I. Coser and O. Larson (eds) , **the Use of Controversy in Sociology** . N.Y. : the Free Prss , 1976 : PP . 103 – 130 .

ازدهار الشخصية الحديثة Modern Personality ، ويطلق عليها أيضاً Mobile Personality أي الشخصية الدينامية (وهي شخصية فاعلة ، متحركة ، متحولة) . ويعني ليرنر بذلك « الفرد » الذي يتمس بقدرة عالية على التكيف مع الجوانب الجديدة في بيئته المحيطة ، والذي يستطيع أن يضطلع بمتطلباتها - المستجدة - كما تبدو في خبرته المعاشرة . فالقدرة على التكيف ، والتقمص ، وأداء أدوار جديدة هي من أهم خصائص الشخصية الحديثة .^(١)

ويصف ليرنر المجتمع التقليدي بعدم قدرة أفراده على التكيف والانخراط في المشاركة . فيقول إن المجتمع التقليدي لا يؤمن بالمشاركة . حيث ينقسم الناس عن طريق نظام القرابة ، إلى جماعات معزولة بعضها عن بعض ، ومعزولة عن المركز . وتفتقد إلى روابط التعاون المتبادل . وغالباً ما تجد العلاقة بينهم محدودة بموافقت آنية^(٢) .

وفي مقابل هذه الشخصية المنعزلة ، غير المهتمة ، يصف ليرنر الشخصية الدينامية بأنها شخصية مهتمة بالآخرين ، غير فاترة الإحساس ، ونجد الفرد دائمًا يرى نفسه وكأنه في نفس موقف الآخرين .

والشخصية الدينامية هي نتاج للتنشئة الاجتماعية . وأهم فترات تكوينها هي الطفولة المبكرة . ومن ثم يحتاج الأمر إلى وقت طويل حتى تتكون هذه الشخصية وتنتشر في المجتمع وتحمل لواء التغيير . ويتوقف طول هذا الوقت على درجة انتشار أجهزة الاتصال الجماهيرية وعلى كفاءتها وقدرتها في تعبئة امكاناتها وتحقيق أهدافها .

خلاصة القول ، إن عملية تجديد المجتمع وتنميته إنما تكمن في وجود شخصيات دينامية (حديثة) تقبل التغير وقدرة على أداء أدوار جديدة ، وصنع نسيج متفاعل من علاقات تنطوي على حساسية اجتماعية (تعاطف) بين

(1) Daniel Lerner « Literacy and Initiative in Village Development », Cambridge , Ma. : Rural Development Research Center , 1964 , P. 30 .

(2) Ibid. , P. 50 .

الناس . ويطلب ذلك نمو وسائل اتصال جماهيرية قادرة على نشر التحاجات الجديدة . وهذال كله يؤدي بالتالي إلى تحضر ، ومحو أمية ، وتصنيع ومشاركة ، وحرك اجتماعي ، أو قل باختصار « مجتمع حديث »^(١) .

أما عن ماكليلاند ، فهو يتفق مع ليرنر ، ويؤكد على أن الدافعية الفردية وال الحاجة إلى الانجاز هي الدعامة الأساسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية . ويوضح أن القيم والدوافع - أو القوى السيكلوجية عامة - هي التي تحدد معدل التنمية . ويرى ماكليلاند أن من أهم الدوافع الهامة على وجه الخصوص دافع الإنجاز . وهو من أهم العوامل في عملية التنمية الاقتصادية^(٢) .

وقد عرف ماكليلاند الدافع إلى الإنجاز بأنه الدافع إلى صنع الأشياء بطريقة أفضل وأكفاء ، وأن هذا الدافع يمثل خاصية عقلية . فالأمم التي لديها درجة أعلى على مقياس الحاجة إلى الإنجاز تتطور وتنمو بشكل أسرع^(٣) . وقد أبرز ماكليلاند كذلك ، دور القيم الثقافية والدينية في تطوير هذا الدافع - كما يظهر ذلك في الأدب الشعبي وكتب الأطفال^(٤) .

ورغم أن ماكليلاند حاول أن يبرز دور القيم الدينية والثقافية في تحديد الشخصية ، إلا أنه أغفل العوامل التاريخية الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ، ومدى ما تخلقه هذه العوامل من ظروف أو مواقف موضوعية تكون سلبية - أو إيجابية - للإنجاز^(٥) .

ويتفق هيجين مع سابقيه ، في أنه لا يمكن أن يحدث أي تنمية اجتماعية

(1) Daniel Lerner , **IThe Passing of Traditional Society.** III.: The Free Press , 1985 , P . 54 .

(2) David McClelland **The Achievement Society** . Princeton , N.J : Van Nostrand Co . 1961 , P . 205 .

(٣) السيد الحسيني . التنمية والتخلف . القاهرة ، دار المعرف ، ١٩٨٩ ، ص ١٤ .

(4) David McClelland , « The Impulse to Modernization . In , M . Weiner (ed) , **Modernization : The Dynamice of Growth** . N.Y: Basic Books , Inc. , 1966 , PP . 28-39 .

(٥) السيد الحسيني ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

(أو تغيير) في المجتمعات التقليدية ما لم تتغير خصائص الشخصية في هذه المجتمعات . فالمجتمعات التقليدية مجتمعات ستابيكية لأنها تتبع شخصيات متسلطة وجامدة ولا تقبل التغيير . وهذه الشخصيات تستند إلى التقاليد والتراث ، والسلطة ، كوسائل لتقليل التوتر والقلق الناتج عن التقمص المبكر لبعض الأفكار الجديدة على هذه المجتمعات ، وذلك من خلال تعرض الفرد لبعض المؤثرات العالمية أو المحلية المحيطة به في الحياة . وأهم هذه الأفكار هي تلك الأفكار التي تتعلق بتحول العالم وقابليته للتغيير ، ولا انضباطيته . والتراث والسلطة والتقاليد في المجتمعات التقليدية ، هي ما قد تحجب أو تعوق وجود الشخصية المبدعة^(١) .

والإبداع في رأي هيجين هو أساس التنمية أو التحديث . ويكون من خبرات منفتحة ، معايرة لما يحدث في المجتمع . كما يتكون من اتجاهات جديدة نحو العمل الفني ، ومن إيمان بأن العالم يمكن فهمه وتنظيمه واعادة تنظيمه . ويتفق هيجين مع ماكيليلاند بأن الشخصية « الإبداعية » تتميز بدافعية عالية للإنجاز والاستقلال والنظام والانتظام .

ويلاحظ أن الأعمال الثلاثة السابقة تتفق جميعها على أن الفعل الإنساني (أو السلوك) إنما يتحدد بالحالة النفسية الداخلية للإنسان ، أو ما يطلق عليه « الشخصية » . والحالة الداخلية هي مركب من عناصر أساسية (دافع - حاجات - قدرات - طاقة .. إلخ) مع عوامل مجتمعية مستقلة (معايير - قيم - اتجاهات .. إلخ) .

وثمة أعمال أخرى ، غير الأعمال السابقة ، وهي وإن اتفقت معها على أن الفعل الإنساني يكمن أو يقع في أعمق أي تنمية أو تحديث ، إلا أنها تختلف مع الأعمال السابقة - حول تحديد طبيعة الفعل الإنساني . وبينما قد وجدنا أن الأعمال الثلاثة السابق قد اتفقت على أن الحالة الداخلية للفرد (أي مركب الديناميات النفسية أو الشخصية) هي المحدد للفعل الإنساني فإن هذه الأعمال - الأخرى -

(1) Evrett Hagen , **On the Theory of Social Change** . Homewood , III. : Dorsey Press , 1962 , P. 86 .

التي نعنيها هنا ترى أن ما يحدد الفعل هو السياق الخارجي الذي يتم فيه ومن خلاله الفعل الإنساني نفسه . أو بعبارة أخرى نسق المثيرات والتعزيزات التي تشكل البيئة الخارجية المحيطة بالإنسان . ومن أهم هذه الأعمال المعنية أعمال جورج هومان George Homann ، وجون كانكيل John Kunkel . ويمكن أن نطلق عليها النموذج النفسي السلوكي ، ونطلق على الأعمال الثلاثة التي عرضت سابقاً نموذج الديناميات النفسية .

ويعتقد أصحاب النموذج النفسي السلوكي أن كل موقف سلوكي إنما يتم في إطار ثلاثة متغيرات : مثير ، واستجابة ، ومتغيرات راهنة . والعلاقة بين المثير والاستجابة مرتبطة بفكرة التعزيز . فإذا تبع أي نشاط أو استجابة (اللفاظ المنطقية ، تعبيرات إشارية ، حركات أجسام ، أفعال .. إلخ) تعزيز للمثيرات المقترنة فإن تكرار ظهور الاستجابة يصبح محتملاً في الظروف المشابهة . والعكس صحيح ، أي إذا تبع النشاط عقاب فإن احتمال ظهور النشاط (الاستجابة) في الظروف المشابهة يضعف . والمثيرات قد تكون أولية (فيسيولوجية) ، وقد تكون ثانوية (بيئية) . وبينما تكون الأولى مشابهة في كل المجتمعات ، فإن الثانية تختلف من مجتمع إلى آخر ، وفقاً لاختلاف الظروف الاجتماعية الثقافية في كل مجتمع . والمثيرات الثانية هي الأكثر تأثيراً في السلوك الإنساني . وحينما يعزز فعل ما بطريقة ثابتة في سياق معين فإن هذا السياق نفسه يصبح مثيراً لحدوث الفعل^(١) .

والطريقة التي يتم بها ، والدرجة التي عندها يتم ، تأثير مثير معين في سلوك ما ، إنما تعتمد على مجموعة من المتغيرات الراهنة - المتغيرات المتواجدة في الموقف - وهذه المتغيرات تشير إلى خصائص الحرمان والإشباعات الداخلية للفرد . فالمثير الذي يخفض الحرمان يعزز (إثابة) . والمثير الذي يزيد الحرمان يمتنع (عقاب) . وأكثر المكافآت قوة هي تلك التي تقلل من الحرمان الشديد . وحيث أن التعزيزات المقترنة للمثير والاستجابة تتوقف عن التأثير تحت شروط معينة من

(1) John Kunkel , **Society and Economic Growth** , N.Y. : Oxford University Press , 1970 : P. 30 .

الإشباع (متغيرات الموقف الراهن) فإن استعمال الثواب والعقاب لإرساء نمط سلوكي معين يتطلب الحفاظ على درجة معينة من الحرمان . وفي داخل كل فرد قد توجد حرمانتان معينة في أشكال متعددة وبدرجات متفاوتة .

ويقول كانكيل ، حيث إن المكافأة والعقاب اللذين يشكلان سلوك الفرد ، متضمنان بالضرورة في السياق الثقافي الاجتماعي الذي يعيش فيه ومن خلاله الفرد فإنه يصبح منطقياً أن أي تغيير في هذا السياق لا بد وأن يؤدي بالضرورة إلى تغيير في نمط السلوك ، المرتبط بالسياق القديم . معنى ذلك أن المخطط أو المصلح القائم بعملية التنمية الاجتماعية يمكن له إحداث تغيير مقصود في نماذج السلوك القائمة من خلال حذف الأنماط القديمة وتشكيل أنماط جديدة . وهو يعتمد في ذلك على سلسلة من الإجراءات التي تغير من البيئة الثقافية الاجتماعية المحيطة^(١) .

ورغم ما يبدو من خلاف ظاهر بين أعمال « كانكيل » وبين الأعمال السابقة التي عرضناها (ليرنر ، وماكليلاند ، وهيجين) ، إلا أن ثمة اتفاقاً يجمع بين جميع هذه الأعمال في النموذج النفسي ، فالسلوك عند كانكيل يتغير بسبب مثيرات الموقف الخارجي ، وكذلك التغيرات الداخلية للشخص . ويقول « إما أن تغير من بيئه الشخص ، أو من إدراك الشخص نفسه لبيئته ، أو بتغيرهما معاً ، فأفعال الشخص كما تعتمد على المثير الخارجي تعتمد أيضاً على مشاعر الحرمان لديه وإدراكه للمثيرات الخارجية ، ومعارفه ، وما يتوقعه من ثواب و / أو عقاب »^(٢) .

وإذا كنا قد وجهنا نقداً سابقاً إلى أعمال ليرنر وماكليلاند وهيجين لأنها قد أغفلت العوامل الخارجية للبيئة المحيطة للفرد ، فإن أعمال كانكيل يمكن أن يوجه لها نفس النقد . ذلك أنها قد اختزلت السياق البيئي - الاجتماعي الثقافي - للفعل الإنساني إلى أن أصبح موقفاً تجريبياً أو شبيهاً بالموقف التجريبي .

(1) Ibid. , P. 33 .

(2) Ibid. , P. 245 – 246 .

إن السياق الاجتماعي الثقافي سياسياً معقد وكذلك الحالة الداخلية للإنسان (الحرمان / الإشباع) ، فكلاهما ينبع عن الضبط ويصعب التحكم فيه والسيطرة عليه . ولعل هذه الخاصية هي العقبة الرئيسية أمام ما يسمى بتدخل الهندسة الاجتماعية في التنمية الذي يعتمد على أمثل هذه النماذج النفسية . ومع ذلك يبقى أن نؤكد أن هذه النماذج رغم ما قد يوجه إليها من نقد أنها ألت أصواتاً هامة على كثير مما يمكن أن تلعبه التربية في التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

والسؤال الآن ، ما الذي يمكن أن نفيده من النموذج النفسي في التحديث بالنسبة لتحديث أو لتنمية التربية - بصفة خاصة ؟ .

المتضمنات التربوية للنموذج النفسي في التحديث :

ذكرنا من قبل أن المسلمات الأساسية التي ينطوي عليها النموذج النفسي في نظريات التحديث «أن التغيرات الهامة تتطلب بالضرورة تغييراً في نمط الفعل الإنساني . وبالطبع فإن هذه المسلمة تتضمن كثيراً من المضامين التربوية . وقد نوقشت هذه المضامين في أعمال كثير من المفكرين المهتمين بهذا الاتجاه . ونستطيع أن نورد منها ما يلي :

١ - تتطلب التنمية بالضرورة خلق قيم ودفافع وعادات داخلية وسلوكيات جديدة وهذا يتطلب بالتالي وجود جهود تربية جديدة ، وأهم هذه الجهود ، ينبغي أن توجه إلى عملية التنشئة الاجتماعية خلال فترة الطفولة - حسب ما قررتها أعمال «ليرنر» و «ماكليلاند» و «هيجين» - ويعني ذلك عمليات ضرورة الاهتمام بالحضانة ورياض الأطفال .

أما عند مرحلة ما بعد الحضانة ورياض الأطفال فإن أعمال ماكليلاند توجه النظر إلى ضرورة خلق مناخ مدرسي يقوم على تجسيد حاجة الإنجاز لدى التلميذ ، وتبني برنامج يتضمن هذا الحافز .

٢ - إن أعمال «ليرنر» تؤكد بشكل أساسي على التربية غير النظامية من خلال شبكات اتصال إعلامية كبيرة تتحقق التواصل بين الجماعات وأفراد المجتمع وتنمي لديهم حساسية اجتماعية وتعاطفاً إنسانياً . وهو الأمية ، ونقل

المهارات ، ومعلومات الاتصال ، هي الهدف الأساسي من كل مشروع تربوي ، وذلك بغية تواصل أعضاء المجتمع وانغماسمهم ومشاركتهم في عملية البناء وفقاً لقيم الحداثة .

٣ - لقد أضاف النموذج النفسي إلى العلم الاجتماعي نقطتين هامتين بالنسبة لل التربية ودورها في التنمية . أولاً : أن التعليم (المدرسي وغير المدرسي) يساعد على نجاح عملية التنمية الاجتماعية وذلك من خلال تشكيل «شخصية» تتسم بقيم واتجاهات الحداثة . ثانياً : أن التربية الجيدة هي تلك التي تتم من خلال عملية اتصال تبادلية .

ومصداقية النقطة الأولى مرتبة على مصداقية النقطة الثانية ، فما لم تتضمن الأنشطة والبرامج التربوية ، في أي شكل كانت ، انغماس المعلمين والمتعلمين - سوياً - في عملية تعليم وتعلم ، وما لم تبن هذه البرامج وتحظط وفق خصائص المتعلمين الداخلية فإنها لن تسهم في شيء سوى المحافظة على الحالة الراهنة في المجتمعات التقليدية ، وإبقاء الواقع على ما هو عليه^(١) .

٤ - لقد حاول بعض المصلحين التنمويين تهيئة برامج تربوية في إطار بعض المشروعات التي سميت .. مشروعات تنمية البيئة المحلية .. في مناطق متعددة من أمريكا اللاتينية . وقد قامت هذه البرامج وخططت وفق هذه النظريات النفسية في التحديث والتنمية ، وهدفت إلى تحقيق أسس ومبادئ مثل : المساعدة الذاتية ، التعاون ، الاعتماد على النفس ، الديمقراطية .. وكلها مبادئ وطرق تتعلق بعملية بناء الشخصية^(٢) . إن الاهتمام الأساسي الذي يمكن أن يقوم على أساسه أي مشروع تنموي لتنمية البيئة المحلية - على غرار تلك المشاريع الشعبية التي تمت في

(1) Thomas J. LaBell , **Nonformal Education and Social Change in Latin America** . Los Angeles : UCLA Latin American Center Publications , 1976 , P . 4 .

(2) Ibid. , PP. 46 - 47 .

أمريكا اللاتينية - لا ينبغي أن ينصب فقط على تحقيق ربح مادي من المشروع ، بل ينبغي أن يتجه أساساً إلى تغيير الشخصية ، وتغيير محتوى عقول الأفراد - المشاركين في العمل - وإكسابهم سلوكيات واتجاهات وأفكاراً حديثة .

إن مثل هذه البرامج ، ينبغي كما يقول « لابل » - أن تبرر على أساسين^(١) :

الأساس الأول : أن الهدف الرئيسي منها هو تأكيد الهوية الشخصية وانشاق الذات . فالمهدى الرئيس للتنمية - ووسيلتها في نفس الوقت - هو .. « خلق تصور جديد للذات .. والمجتمع .. والعالم » ، وكذلك « تكوين معنى جديد للهدف والإنجاز » .

أما الأساس الثاني : فيكمن في أن الهدف الأول لأى مشروع تنموى من هذه المشاريع هو بناء جسم من المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تتبع في النهاية ذاتاً متماسكة تعتمد على نفسها ، وقدرة على الإنجاز والمشاركة في دفع مزيد من الجهود التنموية . والتنمية لا يمكن أن تستمر ، أو تعيش ما لم يتم تحقيق تماسك في الحالة النفسية الداخلية للفرد . وتماسك الشخصية يعني توفير دافع الإنجاز ، والقدرة على تحقيقه في نفس الوقت^(٢) .

٥ - يعتقد « جود إنف » Ward Goodenough أن سبب فشل معظم الجهود التي بذلت في تنمية البيئة المحلية في كثير من بلدان العالم النامية ، هو اهتمام هذه الجهود بتغيير البيئة المباشرة للناس أكثر من اهتمامها بتغيير سلوكهم . ومن ثم فهو يدعو إلى استعمال النماذج النفسية في تحديد الشخصية حتى نضمن نجاح جهود التنمية في العالم الثالث^(٣) . و « جود إنف » عالم أنتروبولوجي ،

(1) Ibid. , P. 50.

(2) ينبغي أن نأخذ في الاعتبار هذين الأساسين في بناء ما نسميه في أوطاننا العربية « مشاريع الاستثمار » .. حتى تكون مشاريع تنمية حقيقة .

(3) WARD Goodenough, **Cooperation in Change**. N.Y.: Russel Sage Foundation, 1963, p. 220.

يقول إن الناس يستيقون إلى التغيير فقط حينما لا يشعرون بالرضا عن تصوراتهم وإدراكاتهم وأرائهم القديمة . فحينئذ سوف تصبح مشكلتهم هي تغيير سلوكياتهم المعتادة أو ظروفهم المحيطة بهم أو كلاهما معاً . وذلك من خلال توحدهم مع ما يرتضونه ويرغبونه من تصورات .. عن عالمهم ومجتمعهم ، وطائق حياتهم^(١) .

إن منطق الدعوة التي يقول بها « جود إنف » تعني أن التربية وخاصة أجهزة الإعلام ، ينبغي أن تعني أول ما تعني بتوجيه الناس إلى إعادة التفكير في حياتهم وقيمهم وأفكارهم ومفاهيمهم عن أنفسهم . وذلك من خلال طرائق هي أقرب إلى طرائق وفنين التحليل النفسي . وذلك بهدف أن يشعر الناس ، بأنفسهم ومن أجل أنفسهم ، بالحاجة إلى التغيير . والتربية ومنها أجهزة الإعلام على وجه الخصوص - لا تستطيع أن تقوم بذلك ما لم تعمل في إطار مدركات الناس وأفكارهم المحلية - وتنطلق منها في نفس الوقت . التربية إذن - بجميع أجهزتها - مدعوة لتحقيق هذه المهمة من خلال المشاركة بين المعلم والمتعلم .

إن الشرط الأساسي الذي يضمن أن تقوم الأجهزة التربوية بتحقيق مهامها - وفقاً لمقتضيات النموذج النفسي - هو أن تبتعد التربية عن أساليب وطرائق التلقين وحشو الأدمغة التي تتبع الاتجاه الواحد One – Way – Pro- cess^(٢) .

٦ - ان الخبرة المربية - سواء كانت مدرسية أو غير مدرسية - ينبغي أن تكون خبرة مثابة ، أي معززة ، بالنسبة للمتعلم . فلو أن المتعلم وجد « أن برنامجاً تربوياً ما غريباً عن خبراته (أو احتياجاته) الحاضرة أو الماضية أو المستقبلية فغالباً ما تكون خبرة غير مثابة بالنسبة له . وفي هذه الحالة يتحمل أن يتسرّب منها ، أو يدفع إلى خارج الفرصة التعليمية ، أو يغترّ عن ذاته ويفقد هويته .

(1) Ibid. , P. 221.

(2) Ibid. , P. 223.

فلو أن الخبرة التربوية غير معززة - بمعنى الفرص التربوية كما يدركها التلميذ - فإنه لن يكون مدفوعاً إلى الإنجاز فيها أو ليحصل على مميزاتها . فعلى سبيل المثال إن التربية التقنية في مناطق ريفية غير صناعية في كثير من الدول النامية غالباً ما لا تجد أقبالاً عليها ، وقد تفشل هذه البرامج . وقد بيّنت كثيرة من الدراسات أن برامج التعليم الزراعي في المناطق الريفية - في بعض بلدان إفريقيا - كان لها نتائج غير مقصودة ، حيث كانت وسيلة يتّخذها التلاميذ للنزوح إلى المدينة بدلاً من العمل في الريف والمشاركة في تنمية القرى . ذلك لأن كل تطلعات التلاميذ كانت تتوجه صوب الحصول على فرص اجتماعية واقتصادية في الحضر^(١) .

ولذلك ، كما لاحظ لا بل بحق ، من خلال خبرته الطويلة في برامج التنمية في أمريكا اللاتينية أن العبارة القائلة « إن التربية ينبغي أن تعزز مستقبل التلميذ وتعده له » هي عبارة ينبغي أن تعاد صياغتها لتقرأ هكذا : « إن المستقبل الفعلي للتلميذ ينبغي أن يعزز تعليمه »^(٢) . وهذا يعني أن النجاح أو الفشل في التعليم يمكن أن يفسر من خلال إدراك التلميذ لمستقبله . وكلما كان إدراك التلميذ لمستقبله يرتبط بالخبرة التعليمية زادت احتمالات نجاح التلميذ وزادت دافعيته للإنجاز . والعكس صحيح .

وكذلك يمكن القول أن التلميذ ما لم يحصل على فرصة عمل في مستقبله لمariesse واستخدام وتطبيق ما تعلمه ، فإن ما يتعلمه سوف يكون مصيره النسيان . وإذا أدرك التلميذ ذلك أثناء تلقيه التعليم ، فإنه من المحتمل أن تقل دافعيته للإنجاز ، ويتدنى مستوى أدائه .

وعلى أي الأحوال ، فإنه برغم أهمية هذه المتضمنات التربوية ، فإن الجهد التربوية - المدرسية وغير المدرسية - التي انطلقت من هذه الاتجاهات

(1) Philip J. Foster , the Vocational School Fallacy in Developing Countries . In : Mark Blough (ed.) **Economics of Education** . Baltimore : Penguin Books 1986 , PP . 396 .

(2) Thomas J. La Bell , *op . cit* . P . 50 .

النفسية في التنمية والتحديث يمكن أن تخلق تصورات ومعارف ومهارات وقابلية للتغير والنظام . . إلى آخر سمات الحداثة لدى الفرد ، لكنها لن تستطع أن تخلق الفرص المعززة لهذه السمات - وهذا هو منطق النموذج السلوكي نفسه في التحديث . إن ما يخلق الفرص المعززة هي التغييرات البنوية في الواقع الاجتماعي والثقافي نفسه . ومن ثم فالجهود التربوية مهما كانت قدرتها التكنيكية إذا انعزلت عن التنمية الاجتماعية الثقافية فإنها لن تثمر ما ترجوه . وهذا ما يجعلنا نهتم بضرورة البحث عن فهم كيفية تغيير الفرص البنوية للواقع الاجتماعي .

بـ. النموذج الاجتماعي الثقافي في نظريات التحديث :

ويشمل هذا الاتجاه مجموعة النظريات السيسiological و / أو الأنثروبولوجية التي تتخذ من كلية المجتمع والثقافة وحدة تحليل وتفسير لعملية التحديث ووضع النماذج الموجهة للتنمية الاجتماعية . ويرى هذا الاتجاه أن جهود التنمية ينبغي أن تتركز على تغيير وترقية البني الاجتماعية والثقافية نفسها ، ذلك أنها الأساس في أي عملية تغير حقيقي . وتغير البني الاجتماعية الثقافية في المجتمع يتبع عنه بالضرورة تغير تصورات الفرد وقيمه ومثله ونماذجه السلوكية . هذا الاتجاه في تفسيره للتحديث وتوجيهه الجهود للتنمية مختلف تماماً مع الاتجاه السابق الذي يشمل نظريات التحديث التي ترتكز على الفرد أو الفعل الإنساني باعتباره أساس التغيير والتنمية .

وتتضمن النظريات الداخلة في هذا الاتجاه كلاً من مفهومي المجتمع والثقافة . وبعض العلماء يؤكدون أن المجتمع والثقافة مفهومان مختلفان . حيث يشير الأول إلى مجموعة من الناس تعيش سوياً وتعاونون من أجل تحقيق هدف أو أهداف معينة . أما المفهوم الثاني فيشير إلى طرق حياة الناس أنفسهم ، أو تلك الأشياء التي يفكرون فيها أو يشعرون بها . وعلى أي الأحوال ، فهناك خلافات حول تحديد العلاقة بين المفهومين بين علماء هذا الاتجاه . فيرى بارسون Parson على سبيل المثال أن المجتمع والثقافة كيانان منفصلان . والبعض يرى أن الثقافة

أحد مكونات النظام الاجتماعي . وقد بين « كروبر » و « كلاكهون » أن مفاهيم مثل « النظام الاجتماعي » ، و « البنية الاجتماعية » و « الثقافة » جميعها تجريدات لنفس الشيء عند نفس المستوى ، وأن كل منها إنما ينبع من نفس نظام المعطيات ، وأن التمييز بينها إنما يتم في النهاية وفقاً لزاوية الاهتمام ونوع السؤال المطروح ، أو الإطار المرجعي للباحث^(١) .

وفي ضوء ما سبق ، يمكن أن ننتهي إذن إلى أن المجتمع والثقافة مفهومان متداخلان . فالثقافة توجد في عقول الناس الذين يكونون المجتمع . والمجتمع يوجد في عقول الناس الذي يتبعون إلى الثقافة . ولذلك يمكن استعمال مصطلح التغير الاجتماعي ليشير إلى كل من الجانبين ، التغير الثقافي والتغير الاجتماعي في المجتمع . ومن ثم نؤكد أن التمييز بين المجتمع والثقافة أو بين التغير الاجتماعي والتغير الثقافي تميز تعسفي ، وأن الفصل بينهما مسألة تأكيد على جانب دون آخر حسب ما يتطلبه السياق التفسيري الذي يتم من خلال الحديث^(٢) .

ووفق هذا الفهم السابق سنعرض نظريات التحديث (النموذج الاجتماعي الثقافي) دون الاهتمام بالتمييز بين « الثقافي » أو « الاجتماعي » ، إلا بما تتطلبه تداعيات السياق المنطقي لمعالجة الموضوع .

يشير النموذج الثقافي الاجتماعي في تفسير التحديث (والتنمية الاجتماعية) إلى مجموعة من النظريات ترجع في أصولها إلى أعمال دوركايم وأوجبرن ومايليفسكي ولبيتون في النظرية الوظيفية ، وأعمال بارسون في الوظيفية البنائية ، وأعمال روستو ودوركايم في النظرية التطورية ، وأعمال باكلي في نظرية تحليل النظم^(٣) .

(1) Thomas J . La Bell , **op . cit.** , P . 54 .

(2) Bryce F . Ryan , **Social and Cultural Change** . New York : the Roland Press , 1968 , P . 8 .

(3) R . Paulston , « Social and Educational Change » , **Comparative Education Review** , (Vol . 21 , Nos . 2 & 3 , June / Oct 1977) , PP . 370 – 395 .

وئمة افتراضات نظرية (أو مسلمات) أساسية يتفق عليها معظم أصحاب النظريات التي تكون هذا النموذج ، ومن أهم هذه الافتراضات ما يلي^(١) :

- ١ - إن أي مجتمع إنما يتكون من نظم Systems (أو مؤسسات) ويقوم كل نظام على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة .
- ٢ - إن أي نظام هو عبارة عن مجموعة من عناصر متداخلة ومتساندة تتفاعل فيما بينها داخل إطار معين ، ويقال عن نظام ما إنه مغلق ، أو مفتوح وفق ما يوجد من علاقات متبادلة بين عناصره المختلفة من جهة ، وبين عناصر نظام آخر مرتبطة معه في نظام أو نسق أعم .
- ٣ - إن جمل التفاعل بين ، وداخل ، الأنظمة المتعددة في المجتمع (أو الثقافة أو كليهما معاً) يبني ميلاً طبيعياً نحو تحقيق حالة دائمة من الازان و / أو التكامل والاندماج بين جمل المكونات .
- ٤ - إنه رغم ما يوجد بين وداخل هذه الأنظمة من ميل إلى الازان والتكمال فإن هذه الأنظمة تتعرض داخلياً للشد والجذب أما بسبب الاختلافات الواردة بين عناصرها المختلفة المكونة ، أو بسبب العوامل المؤثرة من خارج النظام .
- ٥ - ولأنه يوجد هناك تفاعل وتساند بين الأجزاء (النظم) المكونة للمجتمع (أو الثقافة) فإن التغير السريع في أحد الأجزاء يتطلب بالضرورة إعادة تكيف من خلال التغيرات في الأجزاء أو النظم الأخرى المتراقبة معاً في المجتمع والثقافة . أو بعبارة أبسط فان أي تغير في أي جانب من جوانب المجتمع إنما ينبغي أن يتبعه بالضرورة تغير في بقية الجوانب الأخرى حتى يتمكن النظام أو مجموعة النظم المتراقبة من تحقيق أربع وظائف رئيسية : إنجاز الهدف أو الأهداف المطلوبة من النظم المختلفة ، والتكييف ، والاستمرار ، والتكمال . وذلك ليتم إعادة التوازن داخل المجتمع أو نظمه المختلفة .

ويعتقد « بلاك » وهو مؤرخ اجتماعي أن « التحديث » كمصطلح عام يشير إلى « العملية » التي تتكاشف من خلالها مؤسسات المجتمع مع تلك التحولات

^(١) حسن البلاوي ، مرجع سابق . ص ٧ .

التاريخية السريعة التي تعكس بالضرورة زيادة غير متوقعة في المعرفة الإنسانية وضبط البيئة المحيطة والتي تصاحب بشورة علمية تكنولوجية^(١). والتحديث عند « دون آدمز » نمط من أنماط التغير الاجتماعي الذي يدار بوعي عقلاني وينشأ عنه تغيير - مقصود في الأدوار الاجتماعية وعلاقات جديدة متبادلة بينها . ولا يقصد « دون آدمز » هنا الأدوار الجديدة والمهام الاجتماعية الجديدة التي ترتبت عليها فقط ، بل أيضاً عملية تغيير هذه الأدوار وتوجيهه نتائج أداء هذه الأدوار توجيهاً عقلانياً مؤسساً على معيار الإنجاز^(٢).

وينظر إلى التغير الاجتماعي - وفق نظريات التحديث هذه - على اعتباره عملية انتقال من حالة المجتمع التقليدي إلى حالة المجتمع الحديث^(٣) . ولكل حالة - التقليدية أو الحداثة - سماتها وخصائصها المعينة . فالمجتمع التقليدي مجتمع استاتيكي ، وينطوي على قدر قليل من التباين أو التخصص ، ومستوى ضئيل من التحضر ، وهو غالباً ما يكون زراعياً . وعلى العكس من ذلك نجد المجتمع الحديث Modern Society على أعلى مستوى يمكن التوصل إليه من التباين ونخصيص العمل ، وهو لذلك يكون مجتمعاً جاهرياً مشغولاً بقضايا التقدم .

ويضع تالكوت بارسون ، ويتبعه في ذلك « هوسيلتز » ، و « آدمز » هذه الثنائية أو المقارنة بين خصائص التقليدية والحداثة في هيئة قسمة ثنائية - يشيع استخدامها بين معظم أصحاب نظريات التحديث - على النحو التالي^(٤) :

(1) Cyril Edvin Black , **The Dynamics of Modernization : A Study in Comparative History** . N.Y. : Harper Co . 1960 , P . 10 .

(2) Don Adams , **Education and Modernization in Asia** . Calif. : Addison – Wesly Publishing Co. , Inc. , 1970 , P . 2 .

(3) أنظر :

- السيد حسين ، مرجع سابق ، ص ٤٤ .

- مريم أحمد مصطفى عبد الحميد ، التنمية بين النظرية وواقع العالم الثالث ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٧٨ ، ص ٩٨ .

(4) Don Adams , **op . cit** . P . 2 .

خصائص المجتمع الحديث :			
Particularism	- الخصوصية	Universalism	- العمومية
Ascription	- العزو (النسب)	Achievement	- الإنجاز
Difuseness	- الانتشار (الشيوخ)	Specifity	- التخصص
Affectivity	- الوجدانية	Affective naturality	- الحياد الوجداني
Self - Orientation	- المصلحة الذاتية	Collectivety Orientation	- المصلحة الجمعية

لكن ما ينبغي أن نؤكده هنا أن هذه الأنماط ليست تعبيراً عن طرف متصل واحد لكنها بالأحرى مفاهيم تشير إلى تصورات تساعد على فهم التغير الاجتماعي الذي يطرأ على الأنسنة (النظم) الاجتماعية (بل وعلى الشخصيات أيضاً). فالقسمة بين العمومية والخصوصية توضح إلى أي مدى يتصرف أعضاء المجتمع - في شئونهم اليومية المشتركة - وفقاً لمعايير عامة أكثر مما يتصرفون كحالات منفصلة ، تخضع لاعتبارات خاصة بها . وقسمة الإنجاز والعزو (النسب) تشير إلى أي مدى تتحدد مكانت الناس وفقاً لأدائهم وإنجازاتهم أو قدراتهم وخبراتهم وليس وفقاً لخصائص نسب موروثة كالسن أو الجنس أو القبيلة أو العائلة . أما القسمة بين التخصص والشيوخ فهي تشير إلى أي حد تقوم طرائق الناس في التصرف وفق تخصص الأدوار . والقسمة بين الحياد الوجداني والوجدانية فهي تشير إلى أي مدى يعتمد تصرف أعضاء المجتمع على العرفان المباشر بأعماهم أو أدائهم في الحياة اليومية . أما القسمة بين التوجه الجماعي والتوجه الذاتي فتشير إلى درجة التزام أفراد المجتمع بالأهداف الجماعية أو بالأهداف الفردية الخاصة⁽¹⁾.

ويعنى عام فالمجتمع الحديث هو المجتمع الذي يتجه نحو زيادة العقلانية ومن ثم يقوى من معايير العمومية ، والإنجاز ، والحياد الوجداني وتنحصر الأدوار ، والمصلحة الجماعية . على أنه ينبغي أن نوضح أنه في المجتمعات المتقدمة جداً يمكن أن نجد آثاراً للخصوصية تتضح في تأثير الجنس أو العرقية على الانتقاء في العمل والترقية .

(1) Ibid. , P . 7 .

إن تحقيق التنمية من وجهة النظر السابقة إذن إنما يكمن في الانتقال من سمات المجتمع التقليدي إلى سمات المجتمع الحديث . وذلك يقتضي تقديم أو إدخال تجديدات هامة وتوقع نتائج هذه التجددات على كل جوانب المجتمع . ومن أهم هذه التجددات هو استعارة بعض النظم الحديثة أو عناصر منها وإحلالها محل عناصر النظم التقليدية . ومن أهم النظم المعاصرة ذات التأثير الفعال في تنمية المجتمع ، وتسريع انتقاله من التقليدية إلى الحداثة هي :

- التعليم الحديث .
- التصنيع والتكنولوجيا .
- الاتصال الجماهيري .

المضمون التربوي للنموذج الاجتماعي في التحديث :

التربية وفقاً لهذا الاتجاه النظري السابق نظام اجتماعي ، أو مؤسسة اجتماعية . وهي من أهم مؤسسات المجتمع الحديث ، ولها الصدارة على غيرها من مؤسسات المجتمع ، لما تقوم به من وظائف هامة في بناء واستمرار المجتمعات الحديثة . والوظائف التنموية التي تقوم بها النظم التربوية الحديثة في المجتمعات التقليدية - المتخلفة - يمكن إجمالها في الوظائف الأربع الآتية :

- ١ - إن توسيع قاعدة التعليم الحديث ، ونخاصة في المراحل العليا منه ، وتعظيم الفرصة التعليمية المتكافئة على جميع أفراد المجتمع ، وفرض قواعد عامة للتعيين في وظائف وأعمال المجتمع من شأنه أن يستبعد المحاباة وال العلاقات الشخصية في التعيين . وكذلك اعتناد التعليم على القوانين وسن التشريعات المنظمة للقبول والتخريج ، والحصول على فرص العمل والترقي من شأنه أيضاً أن يمنع أي تمييز بين الناس على أساس النسب أو الدين أو الجنس . وهذا كله من شأنه أن يشيع في المجتمع التقليدي مبادئ استحقاقية قائمة على الإنجاز . فالمجتمع الحديث القائم على الإنجاز مجتمع استحقاقـي Meritocratic Society أي مجتمع يقدر فيه الفرد وفقاً لجهوده وقدراته^(١).

(1) Christopher J . Hurn , **The Limtis and Possibilities of scholling ,** London : Allyn and Baeon , Inc. , 1987 : PP . 30 – 35 .

ويتطلب المجتمع التقليدي حتى ينمو ، من و جهة النظر هذه ، نسبة عالية من الأفراد المؤهلين تأهيلًا عالياً . فنمو المجتمع اقتصاديًا واجتماعيًا يعتمد على قدرته في الحصول على مثل هؤلاء الأفراد ووضعهم في أماكن مناسبة لهم في سوق العمل . فالمجتمع الحديث - الاستحقاقي - لا يقوم فقط على أسس أخلاقية تتعلق بالعدالة ، إنما ، وهذا هو الأهم ، على الكفاءة والعقلانية .

٢ - لأن التربية قوة مؤثرة وفعالة في تنمية المجتمعات التقليدية وتحديثها وذلك أولاً : من خلال ما تنشره من علم ومهارات حديثة متقدمة بين جميع المواطنين ، وما تنتجه مراكزها العليا المتخصصة (مراكز الأبحاث ، والجامعات ، والمعاهد) من هذه المعرف والمعلومات . وثانياً : من خلال تأكيدها على أن الخبرة العلمية المتخصصة هي القادرة وحدها على صنع القرار . وأن ما يحتاجه المجتمع الحديث هو العلم والخبرة العلمية . ومن ثم تصبح الكفاءة والتخصص ، والخبرة العلمية قيماً بذاتها داخل المجتمع . فالمجتمع الحديث مجتمع الخبرة المتخصصة Ex-Society pert-Society ، يقوم على العلم والتكنولوجيا ، والقرار فيه يتم بالحياد العاطفي .

وإذا كانت المدارس الحديثة لا تستطيع أن تعلم كل هذه المهارات والمعرف التي تتطلبهها نهضة المجتمع الصناعي الحديث ، فإنها - أي المدارس - تزود الأفراد بقدرات عقلية عامة ، ومناهج للتفكير العلمي ، تعتبر أساساً لاستيعاب مقومات المجتمع الصناعي المعاصر ، وما يتبع فيه من علم وتكنولوجيا ومهارات متخصصة للتعامل مع هذه المتغيرات .

إن ما ينبغي أن تركز عليه النظم التعليمية الحديثة في المجتمعات التقليدية هو تعليم الأفراد طرائق التعليم الذاتي ، وإكساب المهارات العقلية العامة . فالصناعة متطورة ومتغيرة والتكنولوجيا متعددة ، وما هو اليوم حديث قد يصبح غداً قدبياً . إذن المعضلة أمام المجتمع التقليدي هو تعليم أفراده كيف يتعلمون وكيف يستوعبون المعرف الجديدة . إذن لا ينبغي الاهتمام فقط بالتعليم ونقل المعلومات ، بل أيضاً بالتعلم والمشاركة في إنتاج المعرف والمعلومات . وهنا

تصبح مفاهيم التعليم المستمر ، والمجتمع المعلم من المفاهيم الأساسية في أي نظام تربوي « حديث » يمكن أن يسهم في تنمية المجتمع التقليدي » .

٣ - إن المصلحة الجمعية ، والعمومية ، والإنجاز ، وغير ذلك من سمات العقلانية التي تقوم عليها الحداثة ، تقتضي من عملية التنمية في المجتمعات التقليدية التخلّف أن تعمل على تأكيد المساواة ، والعدل الاجتماعي ، وتوفير فرص العمل والإنجاز لكل المواطنين ، ونشر روح التسامح إزاء الاختلافات والتباينات بين الأفراد أو القوى الاجتماعية في المجتمع ، وقبول النسبية والتعديدية كمبدأ في التفكير والنظر إلى الكون والحياة . فالمجتمع الحديث ليس أمامه غير الديمقراطية كى يحقق العقلانية ويفقّم العدل والمساواة .

والتعليم الحديث يعتبر محوراً أساسياً في تأكيد هذه الخصائص الاجتماعية . فالتربيـة الحديثـة تهدف إلى تربية المواطن الديمقـراطي . وهو مواطن ذو معارف ومعلومات ، ومهارات ، وطرق تفكـير علمـية ، ومن ثم يمكن أن يسـهم في إرـسـاء طـرقـ الـحـوارـ والـتـخلـصـ منـ الأـفـكارـ الـديـمـقـراـطـيـةـ والـدوـجـماـطـيقـيةـ ، وـيمـكـنـ أنـ يـتـخـذـ قـرـارـهـ الـخـاصـ فيـ شـئـونـ حـيـاتهـ وـحـيـاةـ مجـتمـعـهـ عـلـىـ أـسـاسـ الـمـصـلـحةـ الـعـامـةـ ، وـفيـ ضـوءـ مـبـادـىـءـ عـمـومـيـةـ . وـالـنـظـمـ الـعـلـمـيـةـ الـحـدـيثـةـ الـتـيـ تـعـدـ الفـردـ بـهـذـهـ السـمـاتـ قـادـرـةـ عـلـىـ تـخـرـيـجـ (ـوـتـرـبـيـةـ)ـ مواـطـنـينـ قـادـرـينـ عـلـىـ الـمـشـارـكـةـ الـاجـتـمـاعـيـةـ أوـ الـسـيـاسـيـةـ وـتـحـمـلـ أـعـبـاءـ النـهـوضـ بـالـجـمـعـ .

إن النظم التربوية الحديثة ، بما تنشره من معارف ومعلومات متعددة ومتباينة تعلم تلاميذها قيم التسامح الفكري . وتعلمهم كذلك أن المنهج العلمي في التفكير هو المنهج الذي يمكن أفراد المجتمع من التحاور الحر والتشاور العاقل الذي يقوم على ويسعى إلى تحقيق المصلحة العامة . باختصار إن التربية الحديثة هي الطريق إلى التنمية الديمقراطية في المجتمعات التقليدية .

دراسات التحديث في الخليج العربي :

لقد كانت نظريات التحديث (سواء كان منها ما ينتمي إلى الاتجاه النفسي الاجتماعي أو الاتجاه الاجتماعي الشفافي) من أكثر النظريات تأثيراً في دراسات واقع التغير والتنمية الاجتماعية في دول الخليج العربي . ومهمها كانت الأسباب التي يمكن أن تفسر بها الانتشار الواسع النطاق لهذه النظريات ، فإن التزعة المحافظة التي تنطوي عليها هذه النظريات جعلت منها نموذجاً علمياً مقبولاً لدى مراكز البحث ، والمؤسسات الأكاديمية الرسمية سواء محلياً أو عالمياً ، فارتبطت بهذه المراكز والمؤسسات وحظيت بتأييدها المادي . وباختصار فإن نظريات التحديث - على اختلاف اتجاهاتها - تمثل اتجاهًا هاماً في العلم الاجتماعي السائد Main Stream Social Science ليس فقط محلياً بل عالمياً ، في معظم دول العالم .

ولسنا بصدور عرض دراسة معينة أو تصنيف دراسات التغير الاجتماعي في دول الخليج العربي . ولكن الهدف هنا أولاً : هو إلقاء الضوء على إمكانية استخدام هذه النظريات في دراسة التغير والتنمية في الخليج العربي مع تعريف بأهم هذه الدراسات . وثانياً : بيان الملامح العامة للعلاقة بين التربية والتنمية من واقع نتائج هذه الدراسات . ويفيدنا في تحقيق هذا الهدف الدراسة النقدية التي قام بها أحمد زايد لمجموعة من دراسات التغير الاجتماعي التي تمت في دول الخليج العربي ^(١) . وكمنموذج لهذه الدراسات التي تمت في إطار هذا الاتجاه النظري دراسات جهينة سلطان العيسى (١٩٧٩) ، وأحمد ظاهر (١٩٨٨) ، وأبوبكر باقادر (١٩٨٤) ^(٢) .

(١) أحمد زايد . « فرضيات دراسات التغير الاجتماعي في مجتمعات الخليج العربي ، رؤية نقدية » . ندوة قضايا التغير في المجتمع القطري . (مركز الوثائق والدراسات الإنسانية - جامعة قطر ٢٥ - ٢٨ فبراير ١٩٨٩) ، ص ٤٠ .

(٢) - جهينة سلطان العيسى . التحديث في المجتمع القطري . الكويت : شركة كاظمة للنشر والتوزيع ، ١٩٧٩ .

- أحمد ظاهر . المرأة في دول الخليج العربي : دراسة ميدانية الكويت ، ذات السلسل ، ١٩٨٨ .

- أبو بكر أحمد باقادر . « بنية الأسرة العربية : دراسة ميدانية على مدينة جدة » . مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية (جامعة الملك عبد العزيز ، المجلد الرابع . ١٩٨٤) ،

ويحمل «أحمد زايد» النقاط الرئيسية التي تدور حولها هذه الدراسات بقوله : «أن معظم هذه الدراسات تعتبر مجتمع ما قبل النفط يمثل المجتمع التقليدي في حين أن مجتمع ما بعد النفط يمثل المجتمع الحديث أو المجتمع الانتقالي الذي يتحول (بدرجات مختلفة من السرعة) إلى المجتمع الحديث . وكان اكتشاف النفط بما صاحبه من دخول للتعليم ونظم الإدارة الحديثة هو نقطة التحول الرئيسية التي تفصل بين صورة المجتمع التقليدي وصورة المجتمع الحديث . فقد أحدث النفط تغيراً في البناء الاجتماعي للسكان وأدى إلى تنوع المهن ، وزيادة معدلات الهجرة ، وظهور التزعة الفردية والاهتمام بمظاهر الحياة الحضرية وتغيير العلاقات الاجتماعية وتفكك العائلة الممتدة إلى أسر زوجية صغيرة يلعب فيها الأباء دوراً كبيراً في هذه التنشئة الاجتماعية . وتكون المدن ذات الخصائص الحضرية . ولكن سرد المتغيرات على هذا النحو لا يعني أن المجتمع النفطي قد حقق درجة عالية منها . فما يزال هذا المجتمع يمر بمرحلة «انتقالية » تقع على منتصف الطريق بين التقليدية والحداثة . (فأفراد هذه المجتمعات) يكونون حديثين في بعض أبعاد هذه المتغيرات وتقليليين في أبعاد أخرى »^(١) .

وإذا أخذنا الدراسة الميدانية التي أجرتها جهينة العيسى - التي أشرنا إليها على سبيل المثال - سنجد أنها تسير مع نفس التوجه . لقد انطلقت دراسة جهينة في دراستها الميدانية - على وجه التحديد - من نظرية انكليلز وسميث التي حددت سمات للحداثة ، للفرد والمجتمع (سمات لا تخرج عما تم ذكره من قبل عند عرضنا لنظريات التحديث) . وقد هدفت جهينة إلى دراسة تأثير التصنيع على اتجاهات وقيم أفراد المجتمع المتحول ، وهم الأفراد الذين انتقلوا من صناعة تقليدية (الغوص + الرعنى) إلى صناعة حديثة (العمل في مؤسسات بتروبلية)^(٢) . فالدراسة تدور حول تحديث العمال في قطر ، وبصفة خاصة تحديث الاتجاهات والقيم نتيجة العمل في مؤسسات صناعية حديثة .

(١) أحمد زايد ، مرجع سابق ، ص ص ٦ - ٥ .

(٢) جهينة العيسى ، مرجع سابق ، ص ١٣٩ .

وقد تمت دراسة مشابهة لدراسة جهينة ، من حيث النهج والمنطلق النظري ، على ست مجتمعات نامية قام بها فريق من جامعة هارفارد وهي « الأرجنتين - شيلي - بنغلاديش - الهند - فلسطين المحتلة - نيجيريا » .

وقد توصلت جهينة إلى أن خصائص الشخص الحديث في المجتمع لا تختلف عن خصائص الشخص الحديث في أي مجتمع من المجتمعات الستة المذكورة . بل إن خصائص الشخص الحديث لا يختلف في المجتمع الواحد من مكان إلى مكان ومن مهنة إلى مهنة ، فالتحديث ظاهرة عامة ، أكثر منها بطبقة أو فئة معينة . وحتى يكون الفرد حديثاً يجب توفير المناخ الاجتماعي والتقافي والاقتصادي الذي يؤدي إلى هذه الخاصية^(١) .

وقد بيّنت دراسة جهينة انخفاض درجة تحديث العمال عما هو متوقع . وقد فسرت جهينة ذلك بأن شركات النفط - آنذاك - لم تقم بتنمية العمال القطريين وتدرّبهم في الأعمال الأساسية من حفريات واستخدام وصيانة الآليات . كذلك لم تتكون نقابات عمالية ، ولم تهتم الشركة ببرامج التدريب والتعليم . ولذلك تقول جهينة إنه كلما كانت المؤسسات الصناعية التي يعمل بها الفرد أكثر تحديثاً كان الفرد أكثر تحديثاً . وكلما زادت سنوات التعليم الحديث للفرد كان أكثر تحديثاً . وكلما كانت المنطقة السكنية أكثر تحضرًا كان أكثر حداثة^(٢) .

ولقد بيّنت الدراسة كذلك أن التعليم قد لعب دوراً كبيراً في تحديث العمال - موضوع الدراسة . فقد تبيّن وجود علاقات ارتباط عالية بين سنوات التعليم ونوعيته والمستويات العالية من الحداثة . وانتهت جهينة إلى : أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للفرد كان أكثر تحديثاً . ومن ثم يصبح من الضروري العناية بالتعليم وخاصة بهؤلاء الذين فاتتهم قطار التعليم . بحيث يكون نوع التعليم المطلوب هو التعليم التقني الذي يرفع كفاءة الفرد ويزيد من انتاجيته^(٣) .

ونتوقف عند هذا الحد لنؤكد على أنه منها كانت الانتقادات التي يمكن أن

(١) جهينة سلطان ، مرجع سابق ، ص ٢٠٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٠٧ .

(٣) جهينة العيسى ، مرجع سابق ، ص ٢٠٦ .

توجه إلى اتجاه التحديث في دراسة التغير الاجتماعي^(١) ، إلا أن هناك فوائد هامة لا يمكن أن ننكرها . فهذه الدراسات تهتم بدراسة وقياس سمات وقيم ينبغي التأكيد من وجودها وهي ما أطلق عليها سمات وقيم التحديث في الفرد والمجتمع ، وهي سمات وقيم مطلوبة في كل مجتمع منها كانت درجة خصوصيته .

ثانياً. اتجاه النظريات التحريرية :

« التحريرية » اتجاه فكري يتكون من مجموعة من نظريات ارتبطت بأعمال لفيف من المفكرين ، معظمهم من بلدان أمريكا اللاتينية ، أمثل : « إيفان إلیتش » Ivan Illich و « إيفريت ريمير » Everett Reimer ، و « باولو فريري » Paulo Freire . وقد ذكرنا من قبل أن أي تصور لنمط التنمية وأهدافها إنما يتحدد بما يستند له من تصورات أخرى عن طبيعة التخلف والعوامل المسيبة له . ويرى هؤلاء المفكرون التخلف ظاهرة تاريخية تعيشها معظم دول العالم الثالث . وتتحدد هذه الظاهرة بأربع مشكلات أساسية ، هي أسباب ونتائج في نفس الوقت . وهذه المشكلات الأربع هي : الفقر ، والجهل ، والقهر ، والتبعية . وهي منظومة مشكلات مترابطة معاً ، تتکاتف جميعها في تنمية التخلف في بلدان العالم الثالث وتنفي إنسانية الإنسان فيه . وهذه المشكلات إذن هي التحدى الرئيس الذي يقهر دول وإنسان العالم الثالث . « وإذا كان ذلك هو التحدى - كما يقول باولو فريري - فإنه يتضمن نقايضه تماماً وهو التحرير ، كهدف لا بد أن يتحقق »^(٢) : تحرير الإنسان والمجتمع من الفقر ، والجهل ، والقهر ، والتبعية وكافة أشكال السيطرة والهيمنة . وقد أصبح واضحاً أمام هؤلاء المفكرين وأمثالهم أن النظم التربوية في العالم الثالث بحالتها الراهنة لا تساعده على تحقيق هذا الهدف . على العكس من ذلك ، فهذه النظم ،

(١) أنظر في نقد هذا الاتجاه :

- أحمد زايد ، مرجع سابق .

- عبد الباسط عبد المعطي ، اتجاهات نظرية في علم الاجتماع ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب ، الكويت ، أغسطس ١٩٨١ .

(2) P.Freire. **Pedagogy of the Oppressed**. N.Y.: A Continuum Book, The Seabury Press, 1970, P. 93.

بالآخرى «أداة للبقاء على هذه المشكلات ، أو العوامل الأربع ، عوامل تنمية التخلف». ومن ثم أصبح هدف هؤلاء المفكرين هو تحقيق برامج تربوية «تحريرية» ، قادرة على تعبيئة الجهود الشعبية لأعداد كبيرة من جماهير العالم الثالث المقهورة لتخليص نفسها وأوطانها من كل أنماط السيطرة والهيمنة المحمضة ل الإنسانية المجتمع والإنسان : الفقر ، والجهل ، والقهر ، والتبعة .

لقد أقر أصحاب النظريات التحريرية بأن عالم اليوم ، في كثير من جوانبه لا يزال كما كان في الماضي ، عالم الفقر والجهل والقهر والتبعة . « فمن بين سكان العالم ، الذين يتجاوزون الأربعة آلاف مليون نسمة ، يعيش أكثر من النصف فيما يعرف بالبلاد الفقيرة ، بجانب ملايين الفقراء الذين يعيشون في البلاد متوسطة الدخل ، بل وفي البلاد الغنية . ومن بين أكثر من مائة دولة في العالم الثالث ، لا نكاد نجد إلا استثناء دولاً ديمقراطية تكفل للإنسان حاجاته الأساسية وتحقق له حرياته ، وتضمن له حقوقه . ومن ثم فإن هذه الآلاف من الملايين تعيش فقيرة فرض عليها في نفس الوقت أن تعيش مقهورة ، وأن تعيش بحكم هذا كله جاهلة تابعة »^(١) .

لقد حاول هؤلاء المفكرون الخروج من هذا المأزق ، مأذق تنمية التخلف في العالم الثالث ، من خلال برامج تعبيئة طاقات الناس ، لتحرير نفسها ومجتمعاتها من هيمنة هذه العوامل . ولا تنمية حقيقة إلا عبر جهود تحريرية محورها وقوامها الإنسان . وال التربية هنا جزء لا يتجزأ من هذه الجهود - غاية ووسيلة - تهدف إلى تعبيئة الناس في مشاركة فعالة للخلاص من هذا الرباعي المخيف ، وهي في نفس الوقت هدف هذه التعبيئة - بناء الإنسان الإنسان .

وستناقش فيما يلي أعمال إليتش ، و «ريمر» ، و «فريري» لتتبين أهم الجوانب النظرية لديهم ، ونفهم وضع التربية ودورها الذي يمكن أن تقوم به في تنمية مجتمعاتها ومساعدة شعوبها على تحقيق أهدافهم وأحلامهم الإنسانية في العدل ، والحرية ، والرفاهية . ويتردد كثيراً في الكتابات التربوية الآن أن إليتش

(١) محمد نبيل نوفل . دراسات في الفكر التربوي المعاصر . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ،

١٩٨٥ ، ص ٦٥ .

وفريري - على وجه التحديد - من أهم المفكرين التربويين المعاصرين^(١). ورغم أنها من منظري العالم الثالث ، فقد شاعت شهرتها في آفاق البلدان الصناعية المتقدمة في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا . وما قدمه كل منها من أعمال أصبح يعتبر بحق إسهاماً جيدة في نمو الفكر الاجتماعي والتربوي المعاصر ، وجدير بالبحث والدراسة .

أ. «إليتش» و«ريمير» :

يهاجم «إيفان إليتش» الحضارة الإنسانية المعاصرة في المجتمعات الصناعية المتقدمة ، لأنها تقوم على زيادة الإنتاج وتشجيع الاستهلاك في كافة جوانب الحياة ، وتعمل المؤسسات الاجتماعية القائمة على ترسيخ هذا المبدأ . وفي إطار هذه المؤسسات يفقد الإنسان تدريجياً القدرة على الاعتماد على النفس والمشاركة والتفاعل مع الآخرين . فقد تحولت كل العمليات الاجتماعية داخل هذه المؤسسات إلى سلع استهلاكية : التعليم ، والصحة ، والاسكان ، والنقل ، والخدمات العامة . وأصبح ينظر إلى الإنسان في المجتمع الحديث على أنه مستهلك للسلع . حضارة تبحث عن مستهلكين ، فالإنسان وسيلة - مستهلك - وليس غاية . أما الغاية فهي السلع والاستهلاك . وهكذا تشيء الإنسان واغتراب في حضارة الاستهلاك المعاصرة .

يطالب إيفان إليتش بحضارة جديدة يصبح فيها الإنسان هو الغاية والانتاج وسيلة من أجل اشباع حاجاته الإنسانية الأساسية . وليس العكس . حضارة يصنعها الإنسان ، ولا تصنعه هي وفقاً لمبادئ الاقتصاد وقوانين الندرة والعرض والطلب .

إن الفكرة المحورية لفلسفة إيفان إليتش ونظرته إلى بناء مجتمع جديد ، تقوم على نقد «المؤسساتية» و«الاحتراف» .. فالمؤسسات تفشل بشكل واضح في القيام بما تدعي أنها قد وجدت لكي تقوم به : فلم تتحقق الكنيسة الخلاص ، ولم تتحقق المدرسة التربية ، ولم تتحقق المؤسسات الطبية الصحة للناس . تحرص

(1) J.L. Elias. **Conscientization and Deschooling.** freire'and Illich's **Proposals for Reshaping Society.** Philadelphia: The Westminster Press, 1976, P.9.

المؤسسات على احتكار الخدمة أو الوظيفة التي تدعى القيام بها . وتهتم بأن يتم أداء هذه الوظيفة داخل جدرانها ، وعلى يد العاملين فيها . وهي عندما تفعل ذلك تحد من انتشار أداء هذه الخدمة ، وترفع تكلفتها ، وتضيق مجال نشاطها . ومن ثم فإن المؤسسات هي السبب الأساسي في نقص الخدمات^(١) .

ومن هذه الزاوية - نقد المؤسساتية - ينقد إليتش التربية والتنمية وما بينها من علاقة . فقد بدت التربية والتنمية في نظر العالم كبقرتين مقدستين . . . يستخدمها العالم منذ منتصف القرن العشرين كحيوانات جر لما يطلق عليه . . . التقدم » . والرئيس الأمريكي « ترومان » هو من عقد أول زواج رسمي بينها في برنامجه المعروف « النقطة الرابعة »^(٢) . وقد تطورت كل من التربية والتنمية في خطين متوازين منذ ذلك التاريخ خلال العقود الثلاثة الماضية . وظلت العلاقة بينها مقدسة : فكلا المشرعين يقونان على افتراض أن التربية - من حيث هيمنتج للتعليم في مؤسسات تعليمية - « سلعة » ، ومثلها في ذلك مثل كل منتجات المؤسسات الإنتاجية والخدمية الأخرى ، في الحضارة المؤسساتية التي نعيشها . ومن هنا تأتي قدسيّة العلاقة بين التربية والتنمية الاقتصادية في نظر عالمنا المعاصر . فكل منها يقوم على إنتاج « سلعة » و « خدمة » ، ومن حيث هما كذلك يتلقان على الاحتكار (احتكار الإنتاج) . . . والندرة (إعداد الشروء البشرية وفقاً لاحتياج سوق العمل أي التنمية) . وهكذا انتهت التربية إلى أن تشكل هي والسوق محمل الشروط التي تحكم في الإنسان ، كرأس مال بشري ، دون أن تأبه بتنميته ، وترقيته كإنسان ، غاية في ذاته^(٣) .

لقد انحصرت التربية في المدرسة . وأصبحت كلمة تربية تثير في مخيلتنا على الفور حجرات دراسة ، تلمذة صناعية بزي رسمي ، طلبة في الجامعات ، وأجهزة قراءة ، وقاعات . وبعد أن تطورت مع الزمن أصبحت نفس الكلمة تثير

(١) محمد نبيل نوفل ، مرجع سابق ، ص ١٦٧ .

(٢) Ivan Illich , « Eco-Pedagogics and the Commons » , in R.M. Garrett , (ed.) , **Education and Development** . N.Y. : St . Martin Press , Inc . 1985 , PP . 4-13 .

(٣) Ibid. , P . 10 .

في خيالنا أيضاً - إلى جانب ما سبق - صوراً عن إدارة المناهج ، وسائل سمع بصرية ، وبرامج تليفزيونية من خلال الأقمار الصناعية .. إلخ^(١) ، وقد سار العالم الثالث في هذا المسار .. حتى عجزت ميزانيات دولة عن الوفاء بالطلاب المتزايدة لهذه التربية المدرسية . وعجزت نظمها التعليمية عن تعميم التعليم وتوفير الفرصة التعليمية المتساوية أمام الجميع^(٢) .

ولأن التربية أصبحت مرادفة للمدرسية ، ولأن المدرسية - من خلال ارتباطها بالتنمية - أصبحت هي الطريق الشرعي الوحيد أمام أفراد المجتمع للمشاركة في الحياة الاجتماعية ، فإنها من ثم أصبحت أداة للتمييز الطبقي في مجتمعات العالم الثالث - كما هي في المجتمعات الصناعية . فالمدارس تزود القلة من الناس ببعض الامتيازات على حساب الغالبية العظمى في هذه المجتمعات . إن المدارس أصبحت أداة لخلق طائفة متميزة من خلال تقسيم العمل إلى طبقتين منفصلتين ، الأولى : تشمل هؤلاء الحاصلين على شهادات دراسية ، والأخرى : تشمل هؤلاء الذين ليس لديهم منها شيء . وهذه الشهادات لا تعكس على الإطلاق قدرات وإمكانات الأفراد بقدر ما تعكس انتهاءهم إلى جموعات الصفة في المجتمع^(٣) .

ويدعو إليتش إلى بدائل تربوية غير بiroقراطية ، غير مؤسساتية من حيث الشكل ، وتقوم على رغبات الأفراد في تهيئة خبرات تربوية متاحة للجميع من خلال التوسيع في افتتاح المكتبات أو المتحف ، والمعامل ، والمصانع .. إلى آخر كل هذه الأشكال المختلفة من أشكال المعرفة . ونادي بتشجيع أصحاب المواهب في تكوين تجمعاتهم الخاصة التي يستطيعون من خلالها التحاور ودراسة البيئة .

ويشير «إيفريت ريمير» ، زميل إليتش ، في نفس الاتجاه . فيقول إن المدارس تخلق مجتمعاً تكنولوجياً مغلقاً لأنها تقوم بأربع وظائف هي^(٤) :

(١) Ibid. , P. 5.

(٢) Ivan Illich , **Deschooling Society** . N.Y. : Harper and Row , 1970 , PP . 60 – 73 .

(٣) Ibid .

(٤) Everett Reimer, **School is Dead: Alternatives in Education**. N.Y.: Doubleday. Inc. 1971.

١ - تقوم المدارس على حراسة العلاقات الميراركية في المجتمع ، وتمد فترة الطفولة للإنسان وذلك من خلال احتكارها لإصدار « صكوك المعرفة » - أي الشهادات المعتمدة .

٢ - تقوم المدارس بترسيخ التفاوت الطيفي بين أبناء المجتمع الواحد وذلك من خلال عملية الانتقاء الاجتماعي لتلاميذها . عبر مراحل التعليم المختلفة .

٣ - تقوم المدارس بتنشئة الشباب ليقبل المسيرة ، والعلاقات الميراركية ، والمؤسسية ، والإيديولوجيات الاقتصادية التقليدية السائدة .

٤ - تعمل المدارس على تنمية مهارات ومعارف تحقق النجاح وفقاً لقواعد تكنولوجية وإيديولوجية .

لقد عارض إليتش وريمر الطبيعية ، والنظميات شديدة المهراركية ، كأدوات للسيطرة على الإنسان في مجتمعات العالم الثالث ، وهي لن تتحقق سوى تقدم محدود في هذه المجتمعات . وهذه سمة العالم الثالث . إن الهدف الذي يتطلعان إليه هو تحرير العالم الثالث : الإنسان ، الوطن . والتحرر هدف وعملية في نفس الوقت ، والتحرر يساعد الفرد على التخلص من القهر ، ويساعد الوطن على التخلص من التبعية وتحقيق المجتمع الإنساني . والإنسان لا يقاس بالدخل ، وتقدم المجتمعات لا تقاس بالتنمية المادية ، بل بالعمليات نفسها . والتحرر يرتبط بالعدل الاجتماعي وسيطرة الإنسان على مصيره وتغيير حاضره بدلاً من أن يتكيف له .

لقد انتشرت دعوة إليتش وريمر رغم ما قد يعترضها من غموض ، وما تسم به من رومانسية في معظم أرجاء العالم الثالث والدول الصناعية - وخاصة في أمريكا اللاتينية - لكن انتشار هذه الدعوة داخل أمريكا اللاتينية لم يتم إلا بفضل وجود حركات تنموية محلية أفادت من أفكار إليتش وسائل التحريريين وهناك اتهام بأن التحريريين لم يقدموا البديل .. وذلك باستثناء باولو فرييري .

بـ. باولو فرييري :

رأى « فرييري » ، كما ذكرنا من قبل بالنسبة لكل التحريريين ، أن تختلف العالم الثالث يتمثل في أربع مشكلات : الفقر ، والجهل ، والقهر ، والتبعية .

والقهر عند باولو فرييري هو المشكلة المحورية في منظومة هذه المشكلات الأربع ، فهو السمة الأساسية لـ إنسان ومجتمعات العالم الثالث . والتحرير هو الهدف المقابل الذي ينفي هذا الواقع - التخلف . أو بعبارة أخرى هو الهدف الأساسي لكل تنمية حقيقة في هذا العالم . واستراتيجية التحرير - أو التنمية - عند فرييري هي اثارة الوعي conscientization . وذلك حتى نري أفراداً واعين بحقيقة واقعهم ، فاهمين له ، ومفكرين فيه ، ومهتمين به ، وناقدين له ، وعاملين على تغييره دائمًا نحو الأفضل ، وفق مبادئ إنسانية حرة .

وتقول « ليرا سرينيفاسن » إنه يمكن ترجمة مصطلح conscientization على أساس « توظيف مفهوم الذات ». وهذا المصطلح هو كلمة منحوتة من عدة كلمات تعني وصف استثارة مفهوم الذات الإيجابي للفرد نحو بيئته الاجتماعية . وذلك من خلال تعليم يهدف إلى التحرير ، وينظر إلى المتعلمين على أنهم أشخاص فاعلون نشطون ، وليس على أنهم أهداف سلبية مستقلة^(١) .

وعلى ذلك يمكن ترجمة مصطلح « فرييري » - هنا - « بالوعية » أو « إثارة الوعي » . ولعل هذه الترجمة للمصطلح تعني ما ينطوي عليه المصطلح من عملية تفجير طاقات الفرد الإنسانية بوعيه بواقعه الاجتماعي وتحقيقه لنفسه من حيث هو « ذات » حرية .

وقد انتشر هذا المصطلح - التوعية - في كتابات كثيرة من المربيين في أنحاء كثيرة من العالم . وكان من جراء شيوخ استخدام المصطلح أن اكتسب أبعاداً جديدة في بعض معانيه - ربما تختلف في جوهرها عما قصدته فرييري نفسه . ولذا وجب أن نحدد معناه عند فرييري ونتبين مدى أهميته في التربية والتنمية .

وفي الواقع ، فإنه يصعب تماماً توضيح مفهوم « التوعية » بمعزل عن مفهوم آخر لا يقل عنه أهمية عند فرييري - وهو مفهوم « القهر » . والمفهومان مرتبان . وفهم الثاني يجعل فهم الأول ممكناً .

(١) ليرا سرينيفاسن . التعليم غير النظامي ، ترجمة محمد عزت عبد الموجود ، وآخرون . الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٨٤ ، ص ٢٠ .

لقد بين فرييري في كتابه « تربية المقهورين » أن القهر (أو السيطرة) هو السمة الأساسية للعصر الذي نعيشه^(١). ويعني فرييري بالقهر في العالم الثالث ، ذلك النسق من المعايير ، والإجراءات ، والقواعد ، والقوانين الذي يشكل الناس ويكيف طبيعتهم في المقام الأول ، ثم يضغط بعد ذلك على عقولهم حتى يعتقدوا أن الفقر والظلم الاجتماعي حقيقة طبيعية ، ولا يمكن تجنبهما في الوجود الإنساني . ولا يتم ذلك إلا حينما يكون النفوذ والسلطة لدى قلة من الناس ، والخرافة والوهم في عقول الكل . ويعتقد فرييري أن هذا الوضع الخاطيء لن يكون قهراً إلا حينما يصبح القهر نفسه أداة لحفظ الظلم واستمراره^(٢) .

إن قهر الواقع نفي للنداء الإنساني داخل الإنسان . وهو حقيقة تاريخية ناتجة عن واقع معين - خاطيء - يخلق العنف عند الظاهرين ويحطم إنسانية الإنسان . ويقول فرييري « إن فعلاً ما نعتبره قاهراً حينما يمنع الناس من أن يكونوا أدميين أدمية كاملة »^(٣) .

وقد أعمل « فرييري » فكره في الواقع أمريكا اللاتينية ليكشف الحقيقة التاريخية لواقع القهر ، وفهم تلك الحواجز التي تحول دون أن يحقق الإنسان إنسانيته الكاملة . فيقول عن ذلك الواقع ما يلي :

« إن مجتمعات أمريكا اللاتينية مجتمعات مغلقة تتميز
بنى اجتماعية صارمة الahirarكية ، وبنقص السوق
الداخلية لأن اقتصادياتهم تدار من الخارج ،
وبتصدير المواد الخام واستيراد السلع الاستهلاكية دونها
أن يكون لهم أي تدخل في أي عملية من هاتين
العمليتين ، وبنظام تربوي انتقائي غير مستقر ،

(1) Friere , **Pedagogy of the Oppressed** , op.cit. , P. 93.

(2) W.A.Smith , **Conscientizacas : An Operational Definition** . Ph.D .
Dissertation , Univ . of Massachussettes , 1975 , PP . 4-5 .

(3) Friere , **Pedagogy... op.cit. , P. 42 .**

ومدارسه أداة للمحافظة على بقاء واستمرار الأمر الواقع ، وبدرجة عالية من الأمية والأمراض التي يطلق عليها ذلك الاسم المضلل « الأمراض الاستوائية » التي هي في الواقع أمراض التخلف والتبعية ، . كما تتميز هذه المجتمعات بتلك المعدلات الخطيرة لوفيات الأطفال ، وبوسوء التغذية الذي غالباً ما يدمر الملكات العقلية للإنسان ، وبالتوقعات الحياتية المتدنية ، وبمعدلات الجريمة العالية «⁽¹⁾».

وقد يصدق هذا الوصف الذي قدمه فرييري لبلاد أمريكا اللاتينية على كثير من بلدان العالم الثالث ، وعلى كثير من جيوب التخلف في بعض الدول الغنية الصناعية .

والقهر ليس بني اجتماعية واقتصادية فقط ، إنه أيضاً ثقافة . ويسمىها البعض « ثقافة القهر ». ويسمىها فرييري « ثقافة الصمت ». وهي « ثقافة مغترية » Alienated Culture يتم فيها قبول الأمر الواقع (القهري) . فيتأرجح الناس بين تفاؤل واهم وتشاؤم مطلق ، غير قادرين على الشروع المستقل في حياتهم الحاضرة أو المستقبلة ، ويسعون إلى استعارة حلول مشكلاتهم من ثقافات أخرى . ولأن هذه الحلول المستعارة أخذت من مجتمعات أخرى دونها فحص أو تحليل نقدي لسياقاتها التاريخية التي ظهرت فيها ، ودونها إحداث تكيف مدروس لها في سياقتها الجديدة المنقول إليها ، فإنها لن تكون سوى حلول خاملة وغير متميزة⁽¹⁾ .

وليس غريباً على هذه المجتمعات أن تكون ذات ثقافة مغترية . فالبنية

(1) Paulo Freire , **Cultural Action For Freedom** . Harvard Educational Review and Center for the study of Development and Social Change . massach. : 1970 , PP . 35-36 .

(2) Paulo Freire , **Education for Critical Consciousness** . new York : A Continuum Book , The seabury Press , 1973 , PP . 12-13 .

التحتية لهذه المجتمعات قد شكلت حسب إرادة السادة والحكام فيها ، وليس حسب إرادة كل أهلها . وبالتالي كان على البنية الفوقيـة - أي الثقافة - الناتجة أن تعكس بالضرورة عدم أصالة البنية التحتية . ويدرك فرييري البعد العالمي في عملية الاغتراب ويعبر عن إدراكه بقوله : إن مقدار صنع القرار المؤثر بفعالية في المجتمع المغـرب لا يوجد في داخله - بل خارجه .

والقهر يرتبط بالتبعية . وهي عملية ذات شقين . فهي من جهة تم حينها يقع المجتمع - المغـرب - ككل في تبعية لمجتمع خارجي آخر يقهره ويستغله ليحقق مصلحته الاقتصادية والثقافية . وهي من جهة أخرى تم حينما تقع جاهير ذلك المجتمع فريسة قهر (واستبداد) منظم تفرضه النخبة الحاكمة ، التي هي في كثير من الحالات شبيهة بالنخبة الأجنبية ، وفي حالات أخرى هي نخبة أجنبية نمت في جسم المجتمعات المحلية بطريقة سلطانية⁽¹⁾ .

ما يريد أن يقوله فرييري أن علاقة التبعية التي تحكم المجتمع التابع للمتبوع - في النظام العالمي - تكرر نفسها داخل المجتمع التابع نفسه بين نخبته الحاكمة - المتبوعة - وجماهيرها - التابعة . فالنخبة الحاكمة تسكت تماماً (وتصمت) عن تبعيتها للمجتمع الخارجي المبوع وقهره لها . ثم لا تلبث وبالتالي هذه النخبة أن تسكت جماهيرها هي ، وتجعلها تقبل التبعية في صمت .

إن هذا الوصف هو ما جعل فرييري يؤكد أن المشكلة الرئيسية التي تحدانا هي القهر (الخارجي والداخلي) ، وهي تتضمن نقايضها أي التحرير كهدف لا بد أن يتحقق . التحرير إذن ركيزة أي عملية تنمية حقيقة . لكن كيف يتحقق ذلك ؟

ذكرنا من قبل أن إثارة الوعي (أو التوعية) conscientization هي استراتيجية فرييري للتحرر ، والتنمية الحقة الإنسانية . وهذه العملية تعني ايقاظ وعي الناس وتغيير نمط العقلية . وتتضمن إدراك الفرد إدراكاً دقيقاً وواقعاً لعلاقته بالطبيعة والمجتمع ، وقدرتـه على التحليل النـقدي لمجـتمعـه ، و يأتي ذلك كـسبـ

(1) P. Freire , Cultural Action .. P. 3.

ونتيجة لمقارنة الفرد مجتمعه بغيره من المجتمعات ، وفهمه لما ينطوي عليه مجتمعه من المكانات وما يتطلبه من أفعال وتغييرات .

التووعية ، بعبارة أخرى ، إيقاظ لقدرة الناس على تحليل العلل والتائج لل موقف المعاش ، حتى يستطيع الفرد أن يوجه التغيير لصالحه ولصالح مجتمعه^(١) . والتووعية تعني أيضاً أن الناس ليسوا مجرد متلقين ، إنما هم ذوات عاقلة ، محققة ، ناقدة قادرة على الإدراك العميق لكل من الواقع الاجتماعي الثقافي الذي يشكل حياتهم ، وكذلك لقدراتهم على تغيير هذا الواقع^(٢) .

التووعية إذن - أو إثارة الوعي - هي العملية التي من خلالها تستطيع « ثقافة الصمت » أن تعي ذاتها ، وتوجه مصيرها ، وتكتسب القدرة على فض اغترابها .

وإذا كان فرييري يسعى إلى تغيير نمط عقلية « الإنسان المقهور » وتخليصه من النظرة القدرية التشاورية ، والكسل والوهم ، من خلال توعيته بقدراته وإمكاناته على التأثير في بيته ، وتزويده بالوسائل التي تمكّنه من ذلك ، فإنه هنا يكون على اتفاق مع وجهة نظر « ليزرنر » و « ماكليلاند » من أصحاب نظريات التحديث (الاتجاه النفسي) : وقد رأينا من قبل أن كلا من « ليزرنر » و « ماكليلاند » قد رأى أن تغيير الإنسان وإكسابه صفات الحداثة هو أساس كل تغيير وتنمية . لكن الخلاف كبير بين فرييري وبين كل من ليزرنر وماكليلاند . في بينما نظر فرييري إلى تغيير الفرد كعملية اجتماعية تتم في إطار كفاح اجتماعي ، وتهدف إلى تغيير واقع اجتماعي ، فإن كلا من الآخرين قد نظر إلى تغيير الفرد بمعزل عن العملية الاجتماعية التي يوجد الإنسان في سياقها .

إن التووعية كما يراها فرييري في جوهرها تحقيق لإنسانية الإنسان . ولا يمكن أن تتم بطريقة فردية . فلن يعي الفرد ذاته أو واقعه وهو في عزلة عن الآخرين . إن التووعية إنما تتم في إطار جماعي من الصداقة والتضامن والسعى لتأكيد إنسانية الإنسان والمجتمع . إن التووعية التي تتم بطرق فردية لن تؤدي إلا إلى مزيد من

(1) Ibid. , P. 2.

(2) Ibid. , P. 27.

الأنانية ، وهي شكل من اللاإنسانية . التوعية إذن ليست عملاً تعليمياً معداً إعداداً مسبقاً . فهو ليس تعليماً لصنع شيء أو أشياء معينة . إنها بالأحرى عمل جمعي يشارك فيه الفرد كذات واعية تنخرط في كفاح شامل لفحص معطيات الواقع فحصاً نقدياً ، لفهم الواقع ثم العمل معًا بطريقة مخططة لتغييره تغييراً واعياً ومقصوداً .

التوعية إذن عملية جماعية تتم من خلال مشاركة جماعية للنساء والرجال والأطفال لفهم العالم وتغييره⁽¹⁾ . والعامل الأساسي في هذه العملية هو «الحوار» والحب ، والتعاطف الإنساني ، والثقة في الإنسان ، والصدق ، والأمل ، والتفكير الناقد⁽²⁾ . والانخراط في هذا العمل هو المدرسة الجديدة التي يهدف إليها فرييري .. مدرسة التعلم الاجتماعي . وفي هذه المدرسة ينخرط الناس معًا .. لا ليتعلموا قراءة وكتابة كلمات مطبوعة في كتاب ، بل ليتعلموا كيف يقرأون العالم وكيف يغيرونها .

إن ما أتي به فرييري هو طريقة نفسية اجتماعية في «محو الأمية» و«التدريب» ، صممت لدفع التعلم إلى الانخراط في «حوار» نشط حول المواقف الهامة (ذات المغزى) في حياتهم . فما هي هذه الطريقة التعليمية ؟

المضمون التربوي الذي يقدمه فرييري :

يفرق فرييري بين نمطين من التربية : الأول : تربية «بنكية» (أو مصرافية) ، تقوم على التلقين والرواية وتهدف إلى تكريس القهر والتبعية . والنمرط الثاني : «تربية إشكالية» ، تقوم على الحوار وترقية الوعي ، وتهدف إلى تحرير الإنسان والمجتمع من القهر والتبعية .

التربية البنكية هي النمرط السائد في معظم المجتمعات العالم الثالث ، المجتمعات القهـــرة - المغـــرية - فالتعليم في هذه المجتمعات يعكس أوضاع التبعية والقهـــر ويعمل على استمرارها . التعليم هنا - في هذا النمرط - يقوم على التلقين ويتسم بطابع «الرواية» . فالعملية التعليمية تتضمن «رواية» هو المعلم ،

(1) P. Freire , Pedagogy of... op. Cit. , P. 76.

(2) Ibid. , PP. 76-82 .

ومستعدين صبورين هم المتعلمون . إنه تعليم قائم على حشو الكلمات في أدمغة المتعلمين - وكأنهم « مستودعات » أو « خزائن » يقوم المعلم بملئها . وكلما استطاع المعلم أن يملأ هذه الخزائن بمعلومات أكثر كان معلماً جيداً . وكلما سمح المتعلمون للمعلم بأن يملأهم بالمعلومات ، كانوا متعلمين طيبين . أي ان التعليم يصبح « عملية ايداع » . والمعلم هو « المودع » وال المتعلمون هم مكان الإيداع ، وعقولهم « خزائن » أو مستودعات . ويتحدد دورهم بمجرد تلقي المعلومات وتصنيفها وتخزينها . والامتحانات هي عمليات « جرد » لخزائن (أو عقول) التلاميذ لتحديد إلى أي مدى كانت مليئة^(١) .

إن التربية البنكية تقوم على النقل ، وتسند إلى القهر ، وفترض الجهل المطلق في الآخرين ، وتنظر إلى الإنسان ككائن متكيف مع العالم بالشكل الذي يوجد عليه . إنه تعليم يصلح لثقافة الصمت (المغربية) .. لكنه لا يصلح لبناء الإنسان في مجتمع الحرية .

وفي مقابل « التربية البنكية » يقدم فرييري نمطاً جديداً من التربية يدعو إلى الحرية ، هو نمط « التربية الإشكالية » . وهي تربية ينخرط فيها كل من المدرس والتلاميذ معاً في تعاطف وترتبط واحترام متبادل من أجل تحقيق هدف مشترك وهو البحث عن الحقيقة حول المشكلات ذات الصلة بحياتهم . تقوم على الحوار والتفكير المبدع الناقد ، يتعلم فيها كل من المعلم والمتعلم ، بهدف أن يتحقق كل منها إنسانيته كاملة .

ومن المبادئ الأساسية لتطوير التعليم في البلدان النامية يقترح فرييري الجمع بين التعليم والعمل الإنتاجي . ويرى أن الإنتاج يجب أن يكون هو الفكرة الأساسية أو المحور الذي يقوم التعليم على أساسه . وأنه لا يمكن السماح بأن ينفصل التعلم عن الإنتاج . فالعمل له قيمة تربوية . ومن غير التوحيد بين الدراسة والعمل في ممارسة اجتماعية جديدة سوف يكون من المستحيل تكوين المجتمع الجديد الذي تختفي فيه الفروق بين العمل العقلي والعمل اليدوي . إن

(١) محمد نبيل نوفل ، مرجع سابق ، ص ص ١١٣ - ١١٤ .

- P . Freire , Pedagogy of .. op. cit. PP . 45-46 .

أنظر :

العمل يعطي التعليم ومواد الدراسة معنى ووظيفة لم يكن يتسم بها من قبل .
ويلغى الحاجز التي تفصل المدرسة عن المجتمع . كما أن جماعية العمل تؤكد
وحدة وجماعية المجتمع^(١) .

وفي مجال تعليم الكبار والتدريب ، وهو المجال الرئيسي الذي طبقت فيه أراء
فريري في كثير من أنحاء العالم - في الدول الصناعية والنامية - نجد فريري قد
صمم «الحوار» حول الواقع المعاش للفرد من خلال استعمال صور فوتografية أو
تشكيلية تصور بيئة المتعلمين ، حتى يتقابل الفرد مع صور ممثلة للواقع .
ويطلب من المتعلم أن يتكلم عن هذه الصور . ويدار الحوار حول تصورات
المتعلم وتعبيره عن مشاعره وإحباطاته وتطلعاته . كما يقدم إلى المعلم كلمات تعبّر
عن البيئة وعن قضائهاها المعاشرة ليقرأ المتعلم ويناقشها ويتحدث عنها^(٢) .

وقد تعددت أعمال تطبيقية أخرى وتنوعت لأفكار فريري . فقد ظهر ما
يسمى التربية من خلال وسائل الاتصال ، وهي برامج تنخرط فيها وسائل
الاتصال المختلفة لتكون هي الوسيلة ، والموضوع في العملية التربوية . فتوجه
المتعلم إلى المواجهة مع حقائق الواقع ، وتمتد بعملية المواجهة لتشمل الموضوعات
المعطاة في وسائل الاتصال . أي أن هذه الموضوعات تصبح مادة التعليم بدلاً من
استعمال التمثيل الرمزي لبيئة الفرد . وبفضل إمكانات أجهزة الاتصال يمكن
أن تأخذ عملية الحوار والتفكير في الموضوع أبعاداً أخرى ومارسات مختلفة ،
كالتّمثيل بالموسيقى ، والتصوير الفني ، والتعبيرات المكتوبة والشفهية ..
وهكذا^(٣) وقد أخذت هذه التطبيقات تستعمل الآن على نطاق واسع ، ليس فقط
في نطاق التعليم خارج إطار النظام المدرسي الرسمي ، بل وداخله أيضاً .

إن التطبيقات التربوية لبولو فريري تعكس اهتماماً كبيراً بقضية الإنسان
والمجتمع . ويقول «مارتن كارنوبي» إن ما يهدف إليه فريري هو بناء مجتمع
بدون أي «هيكلية» ، ولا تكتسب «الأملاك» فيه أي حقوق على الناس ،

(١) محمد نبيل نوبل ، مرجع سابق ، ص ص ١٢٠ - ١٢٢ .

(٢) W.A. Smith , op . cit. , Chapt. 3 .

(٣) Ibid .

ولا يمكن لأي فرد أن يمتلك أي حق في السيطرة على الآخرين^(١). وتحقيق مثل هذا المجتمع يتطلب بالضرورة تحقيق تغيير في النظام الاقتصادي ، والثقافي ، والاجتماعي ، والتربوي . وبالنسبة للأخير ، النظام التربوي ، فإن منهج فريري في « محو الأمية » يمكن أن يلعب دوراً كبيراً في النضال لتحقيق هذه التغييرات المنشودة ، وبناء المجتمع الإنساني ، مجتمع العدل والحرية . ويقول كارنوبي :

« يجب أن تعلب التربية دوراً واضحاً أساسياً في تنمية مثل هذا المجتمع المنشود . فأي تنمية تتطلب تغييراً في فهم الناس لمعنى العقد الاجتماعي المبرم بينهم ، ولمعنى العمل ، والمسؤولية ، والمشاركة السياسية . إن نقل المعرفة في مجتمع العدل والحرية سوف تكون مختلفة تماماً - بالضرورة - عن بنية التعليم والتعلم الموجودة في مدارس اليوم . فبدلاً من نقل معرفة مجردة عن واقعها ، ومعزولة عن سياقها ، فسوف يتم التعليم والتعلم في ثانياً واقع المعلم والمتعلم معاً . إن منهج فريري هو مثال للتعلم في سياق الواقع المنشود . . . »^(٢).

نقد وجهة نظر :

لم يحظ هذا الاتجاه بالاهتمام الكافي في وطننا العربي بصفة عامة . ولا زالت الكتابات عنه محدودة رغم صدور بعض الترجمات العربية لبعض أعمال « فريري » و « إليتش »^(٣).

(1) Martin Carnay , *op. cit.* , P. 366 .

(2) *Ibid.* , P. 366 .

(3) هناك بالطبع إشارات كثيرة إلى أعمال كثير من أصحاب الاتجاهات التربوية في أعمال لفيف من الكتاب العرب المهتمين بهذا الاتجاه أو بحركة الفكر التربوي العالمي بصفة عامة . وقد قدم محمد نبيل نوبل دراستين وافتين عن أعمال « إليتش » وفريري في كتابه « دراسات في الفكر التربوي المعاصر » ، مرجع سابق .

وَثْمَة انتقادات هامة توجه إلى هذا الاتجاه «النظريات التحريرية» ، فالمشكلة مع هذه النظريات هو أن برامجها في التنمية ترتكز تماماً على الفرد ليضطلع بالفعل الاجتماعي مستندًا على وعيه ووعي زملائه . ويبدو أن الافتراض الكامن في هذا الاتجاه هو أنه بمجرد أن يعي الفرد ، أو مجموعة من الأفراد أو الجماعات واقعهم ، فانهم سوف ينمون قنوات ثابتة لتغيير هذا الواقع ولصالحهم . لكن الثانية ليست متعلقة بالأولى بالضرورة . فقد يرقىوعي الفرد أو الأفراد ، لكن البنى الاجتماعية و / أو الإمكانيات المتاحة لهم في بيئتهم المحيطة تحد من نشاطهم ولا تسامح مع جهودهم في التغيير . بل إن «لابل» يبين لنا أنه قد يحدث العكس تماماً . فربما يؤديوعي الفرد بواقعه - لا إلى جهد من أجل التغيير والتنمية ، بل إلى مزيد من الإحباط والتشاؤم^(١) .. إن التربية التحريرية تستند إلى إعداد الفرد نفسياً لفعل اجتماعي يتم في إطار حركة تنمية شاملة ، وهذه بدورها هي الشرط الأساسي لنجاح التربية التحريرية . لكن المشكلة تنشأ حينما تتم جهود تربية على النمط التحريري في المجتمع لا يجد فيه الفرد أدوات أو دعائم الفعل الاجتماعي الوعي ، ولا أي صورة اجتماعية عن مستقبل بديل توجه جهود التغيير إليه ، فإن مثل هذا «الفعل الاجتماعي» المتوقع لن يحدث^(٢) .

وعلى أي الأحوال ، لقد فطن معظم أصحاب هذا الاتجاه إلى الانتقادات السابقة وانتبهوا إليها . فبدأوا ، في كثير من مناطق أمريكا اللاتينية ، إلى جانب العملية التربوية ، خلق جمعيات تعاونية ومصانع مجتمعية عمالية من خلال المساهمات المحلية ، والهدف منها بالطبع ليس تحقيق الأرباح ، بل خلق وتهيئة قاعدة اقتصادية تستند إلى الانتاج والاستهلاك التعاوني في التجمعات والأحياء المحلية داخل المجتمع الكبير- في إطار علاقات اشتراكية - إنسانية^(٣) . لكن إمكانية تطبيق مثل هذا التوجه اختلفت بطبيعة الحال من دولة إلى أخرى . فبينما كان من الصعب تطبيقه في بعض بلدان أمريكا اللاتينية الفقيرة ، والغارقة في

(1) T. La Bell , op. cit. , P. 28 .

(2) Ibid. , P. 28 .

(3) Ibid PP. 29 - 13 .

الاقتصاد العالمي الرأسمالي ، والواقعة تحت نير الديكتاتوريات العسكرية ، نجد أنها نجحت في تحقيق الكثير في بعض البلدان الأخرى التي حظيت بظروف اقتصادية وسياسية أحسن . إن تجربة أمريكا اللاتينية تعلمنا أن مشروعات التنمية من خلال التعاونيات ، والمشاريع الاستثمارية القائمة على جهود الجماعات المحلية والمرتبطة بتقنيات ومفاهيم التربية التحريرية يمكن أن تنجح نجاحاً كبيراً في دول العالم الثالث التي تحظى ببعض الفرص الديمقراطية - منها كان نوع النظام الاقتصادي فيها . وسوف تنجح هذه المشروعات في دعم فرص المشاركة الاجتماعية والاقتصادية لفئات اجتماعية هامشية عديدة ، ولسوف تهيء وبالتالي المناخ الذي يمكن أن ينمو فيه بالفعل إنسان جديد .. قادر على الفعل الاجتماعي لتنمية نفسه ومجتمعه .. وبناء العدل والحرية المشودة .

إن مثل هذه المشروعات التعاونية الإنتاجية - التي يقوم بها الأفراد والهيئات المحلية - وبجهود أهلية أو أهلية حكومية - يمكن أن توفر التكنولوجيا والتنظيم الاجتماعي اللازمين ، وهو ما عنصران جوهريان لم تشر إليهما النظريات التحريرية في تربية الإنسان الوعي . إن تفاعل العناصر الثلاثة ، التكنولوجيا ، والتنظيم الاجتماعي ، والوعي الإنساني ، قادر على تهيئة الشروط الأساسية لنجاح الجهد التنموي في العالم الثالث .

ثالثاً. اتجاه نظريات التبعية :

ظهرت نظريات التبعية في منتصف السبعينيات من هذا القرن . وتمت من خلال أعمال لفيف من المفكرين أمثال « بول باران » و « بيير جاليه » و « أندريل فرانك » ، و « سمير أمين ». ومعظمهم من أبناء العالم الثالث . لقد اهتم هؤلاء المفكرون بظاهرة الفشل المتكرر ل معظم التجارب التنموية في كثير من بلدان العالم الثالث . حاولوا تفسير هذه الظاهرة ، بتحديد طبيعة التخلف ، واكتشاف الشروط الضرورية لإنجاح جهود التنمية في هذه البلدان .

لقد انتقد هؤلاء المفكرون مجموعة نظريات التحديث ، وما تقوم عليها من فرضيات مضللة : باعتبارها التخلف نتيجة لبقاء خصائص المجتمع التقليدي

على مستوى الفرد والمجتمع ، وباعتبارها التنمية كمرادف للتحديث بمعنى الانتقال من حالة التقليدية إلى حالة الحداثة ، سواء من خلال تحديث خصائص الفرد النفسية أو خصائص المجتمع الاجتماعية والثقافية . وبدلًا من هذه الفرضيات التي تضر العالم الثالث أكثر مما تفيده ، يرى هؤلاء المفكرون ضرورة فهم العالم باعتباره وحدة مكتملة . ومثل هذا الفهم هو وحدة القادر على تفسير فشل مشاريع التنمية في البرازيل ، والأرجنتين وبيرو ومصر . ورأى هؤلاء المفكرون بأن تعرض هذه الدول وأمثالها من دول العالم الثالث ، لتأثير اقتصadiات وسياسات الدول الصناعية المتقدمة هو العامل الحاسم المؤثر في تخلف هذه الدول . وانتقدوا الفكرة « الساذجة » التي تقول إن مجتمعات العالم الثالث تتأثر إيجاباً بالاتصال بالدول المتقدمة - سواء كان هذا التأثير من خلال ما أسماه أصحاب نظريات التحديث « بانتشار » سمات أو خصائص الحداثة عبر الثقافات أو المجتمعات العالمية ، أو ما أسماه أصحاب النظريات الماركسية الكلاسيكية بظاهرة الاستعمار .

حقيقة ، لقد أسهمت مجموعة من الظروف في ظهور هذا الاتجاه النظري ، وبخاصة بعد أن وضحت سياسة الإمبريالية العالمية في محاولتها الإبقاء على دول العالم الثالث كدول متخلفة ، وكذلك في محاولتها المحافظة على العلاقات الاقتصادية معها وتشجيعها على اتباع نفس الطريق الرأسمالي في التنمية والاكتفاء بإجراء تعديلات طفيفة في البناء الاقتصادي و / أو التعليمي في هذه الدول ، حتى تظل مناطق منتجة للمواد الخام وسوقاً للبضائع الغربية .

ويرى هؤلاء المفكرون أن النظام الرأسمالي نظام عالمي واحد . وينقسم هذا النظام إلى مجموعتين من الدول . دول المركز ودول الأطراف المحيطة بدول المركز . أما دول المركز فهي الدول الرأسمالية ، المتقدمة ويقوم اقتصادها على التصنيع وإنتاج وسائل الإنتاج وسلع الاستهلاك . أما دول الأطراف المحيطة بالمركز فهي الدول النامية التي اندمجت في النظام العالمي على مر التاريخ الرأسمالي دون أن تنمو إلى مراكز ، ويقوم اقتصادها على الاستخراج والتصدير وتملك

واستهلاك منتجات دول المركز^(١). وهذه التقسيمة تعني نوعاً من التبعية الاقتصادية والسياسية من دول المحيط لدول المركز . فدول المركز تحكم في تحديد اتجاه التراكم المحلي في دول المحيط بحكم تقسيم العمل .

ويقدم أندريه فرانك تعريفاً للتبعية يوضح به العلاقة بين دول المركز ودول الأطراف المحيطة به ، فيقول :

« (إن التبعية) وضع مكون من سلسلة كاملة من المراكز والتوابع تربط معاً أجزاء النظام الرأسالي بكمالها من مراكزه الرئيسية في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية إلى أبعد المواقف في أرياف دول أمريكا اللاتينية . كل هذه التوابع تعمل كأداة انتصاص لرأس المال أو الفائض الاقتصادي منها إلى المركز العالمي للنظام الرأسالي بأكمله . وأي نمو تتحققه الدول النامية في إطار هذا النمط من العلاقات هو نمط تابع لا يملك لا الحركة الذاتية ولا صفة الديمومة »^(٢) .

إن علاقة دول العالم الثالث بدول الغرب الصناعية المتقدمة هي علاقة تبعية ، علاقة إفقار ، فيرى مفكرو التبعية أن التخلف المعاصر إذن هو نتاج للعلاقات الاقتصادية التاريخية بين الدول المتخلفة والدول المتقدمة . فتوسيع النظام الرأسالي أدى إلى تخلف الدول المتخلفة . فالتقدم في دول المركز معناه تخلف في دول المحيط . ومن هذه الزاوية لا ينبغي النظر إلى الدول التابعة باعتبارها متخلفة ، أو غير ناضجة أو مجتمعات تقليدية غير حديثة . إنها بالأحرى خاضعة لظروف تاريخية تبني تخلفها . وطالما أن هذه الدول تبقى أسيرة

(١) سمير أمين . أزمة المجتمع العربي . القاهرة ، دار المستقبل العربي ، ١٩٨٥ ، ص ١٤ .

(٢) André G. Frank . « The Development of Underdevelopment » . In : R. Rhodes , **Imperialism and Underdevelopment** . N.Y.. Monthly Review Press , 1970 , P. 70 .

النظام العالمي وموضع سيطرة اقتصادية لدول المستعمر فإنها ستظل في حالة من تنمية التخلف .

ويوضح شارل بيتهايم تفسير ظاهرة التخلف في دول العالم الثالث من خلال ثلاثة عوامل أساسية : التبعية ، والجمود ، والاستغلال^(١) . أما العامل الأول ، فالبعية مستويات متعددة . فهي سياسية من خلال تدعيم الدول الصناعية لنظم ديكاتورية موالية لها . وهي تبعية اقتصادية بفرض أشكال محددة من النشاط التجاري أو الصناعي المرتبط بالاستخراج . وهي تبعية مالية بسيطرة رؤوس الأموال الأجنبية على حركة رأس المال في الدول المتخلفة .

أما العامل الثاني للتخلف ، وهو الجمود ، فهو يعني أن جهود التنمية في الدول المتخلفة تظل مكبلة دائمةً بالقيود الاقتصادية والتوجهات الخارجية . كما تظل مكبلة أيضاً بقيود داخلية متمثلة في الطبقات الاجتماعية المحلية المسيطرة الجامدة التي تخشى التجديد الثقافي والاستئارات الإنتاجية الحادة وترتكن إلى روح روتينية استهلاكية وتزدرى العمل اليدوي ، وليس لديها ثقة بالمستقبل .

أما العامل الثالث ، عامل الاستغلال ، فيعني أن الدول المتقدمة من خلال سيطرتها على الدول المتخلفة تقوم بنهب ثروات الدول الأخيرة نهباً منظماً في علاقات اقتصادية وصفقات تجارية غير متكافئة .

(أ) سمير أمين :

ويشرح سمير أمين علاقة الاستغلال بقوله إنها عملية نهب منظم من خلال تحويل فائض القيمة (أي ناتج العمل الذي يزيد عن الحد الضروري للعمال) من المجتمعات التابعة إلى المجتمعات المتبوعة . وقد اتخذ هذا الاستغلال أشكالاً مختلفة حسب الظروف المحلية : إما من خلال الأدوات الرأسمالية المتقدمة المتمثلة في الشركات المتعددة الجنسيات التي تستغل أياد عاملة رخيصة ، أو من خلال إدماج أشكال العلاقات القديمة في الدول التابعة - دول الأطراف - في

(١) شارل بيتهايم ، التخطيط والتنمية . ترجمة اسماعيل صبرى عبد الله ، القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٦ ، ص ٤٦ - ٦٤ .

النظام الاقتصادي العالمي وتكييف هذه الأشكال طبقاً لنوع التقسيم الدولي بين رأس مال الاحتكارات المسيطرة والطبقات الحاكمة محلياً^(١).

والنتيجة المحتملة مثل هذا التقسيم العالمي اقتصادياً ، هو اعوجاج في التنمية التي ثُمت أو تم في دول العالم الثالث في ظل علاقة التبعية في النظام الرأسمالي العالمي . ومن أهم سمات هذا الاعوجاج هو عدم التكافؤ بين زيادة العائد الشديد من الاستثمار الذي يدخل في جيوب التحالف الطبقي والاحتياط العالمي - والزيادة البطيئة للأجور (أو ضعفها) في دول الأطراف . وهذا على عكس التوازن الحادث في دول المركز حيث تستتبع الزيادة في الإنتاج زيادة في الأجور - نتيجة نهب فائض القيمة المذكورة من الأطراف وتحويله إلى المركز . وضعف الأجور في دول الأطراف يشوّه شكل التنمية الحادثة ويقضي على أي أمل في توسيع السوق الداخلي المحلي . ومن ثم لا تجد التنمية لها سوقاً إلا ، أولاً : في تصدير ما تطلبه منها دول المركز المتقدمة ، وثانياً : في توسيع سوق الاستهلاك للأقلية القادرة المستفيدة من هذه التنمية المشوهه المحدودة أو المعوجة^(٢).

(ب) أندريه فرانك :

وقد أوضح «أندريه فرانك» هذه النقطة حالياً بقوله إن علاقة التبعية قد عززت نوعاً من التخصص في تقسيم العمل الدولي بين دول المركز ودول الأطراف في العالم الثالث . فالدول الأخيرة ، قد أجبرت على حصر جهودها في عملية الاستخراج لتصدير المواد الخام اللازمه للتصنيع في دول المركز- إلى جانب بعض الصناعات الخفيفة لتصدير بعض المنتجات التي تحتاج إليها هذه الدول - وقد اندمجت النخبة (الطبقات) المسيطرة في دول الأطراف إلى هذا النظام العالمي ، وارتبطت مصالحها بمصالحه ، وأصبحت جزءاً لا يتجزء منه ، أي من هذا النظام العالمي . ومن ثم لا ينبغي أن نتوقع أنها يمكن أو حتى تستطيع القيام بأنشطة اقتصادية مستقلة . لقد انحصر دور النخبة المسيطرة في هذه الدول في القيام بمجرد دور الوسيط التجاري بين الفئات الغنية القادرة على الشراء وبين

(١) سمير أمين ، مرجع سابق ، ص ١٢ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٣ .

فقراء المتجين . وقد أطلق عليهم فرانك مصطلح « الكومبرادور » بمعنى الوسطاء ، ذلك أنهم في أنشطتهم التجارية ، وثرواتهم المالية ، وأنماط حياتهم اليومية أصبحوا تابعين للنخبة (الطبقات) المسيطرة في دول المركز . إذن ، بينما تحقق النخبة المحلية في دول الأطراف مكافآت وثروات طائلة من خلال تحالفها - أو بالأحرى تبعيتها - للنخبة المسيطرة في دول المركز فإن الجماهير الغفيرة في دول الأطراف لا تحقق إلا مزيداً من البوس والحرمان . ففائض القيمة يستنزف منهم إلى النخبة ، ومن الأخيرة إلى خارج البلاد . التبعية إذن حلقة جهنمية . تفقد فيها دول الأطراف استقلالها ، وتعرض فيها أوضاعها للجمود والتخلف ، وتنبه من خلالها ثروات شعورها^(١) .

ويتفق فرانك مع سمير أمين على أن دول المركز تتمتع بحركة ذاتية ونمو ذاتي ، بينما دول الأطراف تابعة ، ليس بإمكانها أن تتحقق أي نمو إلا بما تسمح به دول المركز . وسيظل أي نمو تتحقق دول الأطراف محل سيطرة دول المركز ، طالما أن فائض القيمة يظل مناسباً من التابع إلى التابع .

ويتفق مفكرو نظريات التبعية على أنه بدون كسر حلقة التبعية وتخليص دول الأطراف من السيطرة والاستغلال والجمود لا يمكن أن تقوم أي إمكانية لتنمية حقيقة شاملة في بلدان العالم الثالث . والشرط الضروري لتحقيق هذا الهدف - كسر حلقة التبعية - هو تحقيق الاستقلال السياسي . وثمة شروط أخرى ينبغي توفرها : أولاً : تحقيق الاستقلال الاقتصادي من خلال إقصاء الأنشطة الاقتصادية الأجنبية (الشركات المتعددة الجنسية) وتشجيع التصنيع والصناعات المحلية ، ثانياً : إقصاء الطبقات الطفيلية التي ترتبط مصالحها وأنشطتها الاقتصادية بعلاقات التبعية والاستغلال . ثالثاً : تحقيق عدالة اجتماعية وإصلاحاً سياسياً ديمقراطياً .

المضمون التربوي لنظريات التبعية :

إن علاقة التبعية وما تنطوي عليه من تقسيم دولي للعمل ، مضموناً

(1) André G. Frank. **Capitalism and Underdevelopment in Latin America.** New York: Monthly Review Press 1967, p. 34.

صورة مألوفة في العالم الثالث . . تعبّر عن أنماط التنمية المشوهة



سوق عالمية . . في قاع المدن الفقيرة .



مدن الصفيح . . جنباً إلى جانب مع العمارت الشاهقة في المدن الكبيرة

تربياً ، تناولناه تفصيلاً في دراسة سابقة^(١) . إذ يعكس التقسيم العالمي للعمل على النظام التربوي في شكل تقسيم متخصص في محتوى التربية . فيدور التعليم في دول المركز حول المعارف الإنتاجية - أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية للإنتاج . بينما نجد التعليم في دول الأطراف التابعة يدور حول المعرفة المرتبطة بالاستهلاك - أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية للاستهلاك . فنجد التعليم في دول الأطراف يدور حول المعارف الإنسانية والقانونية والشرعية ، لإعداد المتخصصين الذين تحتاجهم هذه الدول ونمط الأنشطة التجارية والاقتصادية القائمة . إن التشوه في التنمية هو الذي جعل النظم التعليمية تركز على المعرفة المرتبطة بالاستهلاك دون الانتاج حتى تتناسب وظيفتها مع البنية المشوهة لسوق العمل .

لقد تأثرت النظم التعليمية أيضاً في العالم الثالث ، بتأثير العلاقات الاجتماعية الطبقية التي أفرزها نمط التنمية المشوهة في ظل التقسيم الدولي للعمل . إن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن على النظام التربوي فيه . وتم الهيمنة بشكل مباشر أو غير مباشرة . فأما الهيمنة المباشرة فنلاحظها في علاقة التوافق القائمة بين بنية العلاقات الاجتماعية للنظام التربوي وبنية علاقات الانتاج الطبقية القائمة في المؤسسات الإنتاجية في المجتمع ، وذلك من خلال فعل اجتماعي مباشر من قبل القوى الاجتماعية المسيطرة^(٢) . وثمة حدود واضحة تجسّد علاقة التناقض بين التربية وبنية العلاقات الطبقية في المجتمع . فبنية التفاوت الاجتماعي والبيروقراطية تتعكس في ذلك التفاوت في الفرص التعليمية وفي التسهيلات التربوية بين مناطق الريف والحضر ، وبين المناطق الغنية والفقيرة . كما تعكس بنية التفاوت الطبقي أيضاً

(١) حسن البيلاوي ، الإصلاح التربوي في العالم الثالث . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٨ ، ص ص ٣٥ - ١٧ .

(٢) M.A. Carter . « Contradiction and Correspondence : Analysis of the Relation of Schooling to Work » . M.Carnoy and H.Levin (eds.) , **The limits of Educational Reform** . N.Y. : David McKay Co. , Inc . 1976 : PP . 36-52 .

في صور التشعيّب والازدواجية في بنية النظم التعليمية ، حيث يحظى أبناء الطبقات العليا بأنماط تعليمية راقية متميزة عن تلك الأنماط أو الشعب التعليمية التي ترك لأبناء العامة (مثل التعليم الفني والحرفي) . كما تعكس بنية التفاوت الطبقي أيضًا في اختلاف نمط العلاقات الاجتماعية السائدة في كل نمط من أنماط التعليم بل وفي كل مرحلة من مراحل التعليم - من حيث درجة الضبط والبيروقراطية والتسلطية^(١) .

أما الهيمنة غير المباشرة التي تمارسها بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع على النظم التربوية ، فهي تلك الهيمنة التي تتم من خلال هيمنة ثقافة الطبقات الاجتماعية السائدة في المجتمع على النظام التعليمي نفسه . ونلاحظ هذه الهيمنة في بنية التوزيع غير العادل لرأس المال الثقافي على التلميذ في المدرسة ، وفق أصولهم الطبقية الاجتماعية ، وما يسفر عن ذلك من رسوب وتسرب واستبعاد لأبناء الطبقات الدنيا من النظام التعليمي^(٢) .

والشرط الرئيسي هنا لإصلاح التعليم الذي يتفق عليه كل منظري النظرية التبعية في التربية وعلاقتها بالتنمية ، أمثال مارتن كارنوبي ، وليفين ، وغيرهم ، هو تخلص المجتمع من علاقة التبعية ، وتحقيق نمط التنمية الشاملة الذي يحقق العدالة الاجتماعية ، ويدعم الاستقلال السياسي ، ويطلق طاقات العمل الإنساني . والإصلاحات التربوية الحقيقة التي يمكن أن تدعم وبالتالي جهود التنمية الشاملة هي تلك الإصلاحات التي تحقق ما يلي :

- إلغاء الازدواجية والتشعيّب في التعليم قبل الجامعي .
- توسيع الفرصة التعليمية للجميع ، للكبار والصغار ، للريف والحضر .
- خلق علاقات ديمقراطية داخل النظم التعليمية بين جميع أطراف العملية التربوية .

(١) Ibid. , P. 40.

(٢) هذا التفسير وفقاً للنظرية التي قدمها عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو وتسمى نظرية رأس المال . لتفصيل ذلك أنظر :

- حسن البلاوي التربية وبنية التفاوت الطبقي « دراسة نقدية في فكر بيير بورديو » . دراسات تربوية ، الكتاب الثالث ، يونيو ١٩٨٦ ، ص ص : ١١٩ - ١٦٩ .

- اتخاذ العمل استراتيجية تعليمية ، ومدخلاً للتعليم والتعلم .
- توجيه محتوى التعليم لخلق الشخصية المتجة الوعية القادرة على النهوض بأهداف التنمية الشاملة .

ويلاحظ أن الفكر التربوي الذي نما في إطار أفكار ونظريات التبعة قد وجّه اهتمام التربويين لأول مرة إلى إصلاح بنية التنظيم التعليمي ، بعد أن كانت حركة الإصلاح التربوي في السابق حبيسة الاهتمام بالمحتوى دون بنية العلاقات الاجتماعية التي يتم فيها ومن خلالها تعليم هذا المحتوى . إن هذه الإسهامات قد وجهت الأنظار إلى أهمية بنية التنظيم الاجتماعي للمدرسة في العملية التعليمية ، باعتباره أداة لانتقاء الاجتماعي ، وأداة التشكيل لنمط الشخصية المرغوبة في المجتمع ولذلك يطلق عليه بحق « المنهج الخفي » داخل النظام التعليمي . إن أهمية المدرسة تكمن ليس فقط فيما تقدمه من معارف من خلال المنهج المعلن أو المقررات المعروفة ، بل أيضاً ، وهذا هو الأهم ، في المنهج الخفي - أي البنية الثقافية والاجتماعية للنظم المدرسية^(١) .

دراسات التبعة في الخليج العربي :

قد تحظى نظريات التبعة بالمرتبة الثانية من حيث اهتمام دارسي التغيير الاجتماعي في الخليج العربي - وذلك بعد نظريات التحديث بالطبع . فنظريات التبعة تمثل اتجاهًا حديثًا ليس في منطقة الخليج أو المنطقة العربية فحسب بل أيضًا على المستوى العالمي . فكما ذكرنا من قبل إن هذه النظريات أخذت في الظهور في منتصف السبعينيات من هذا القرن . ولم تختل هذه النظريات نفس المكانة العلمية أو درجة الاهتمام التي تحظى بها نظريات التحديث . فالعلم الاجتماعي الذي ينشده أصحاب نظريات التبعة علم لا يزعم الحيادية والموضوعية بل علم يلتزم ويهتم بالقضية القومية والاجتماعية في مجتمعاتها . وهذا ما يجعل نظريات التبعة مع نظريات التحرير أكثر اتفاقاً مع بعضهم من جهة ، وأكثر اختلافاً مع نظريات التحديث من جهة أخرى .

وعلى أي الأحوال - نكرر القول - أننا هنا لسنا بصدد تقديم أحکام تفضيلية

(١) حسن البلاوي ، تحرير الإنسان في الفكر المعاصر ، مرجع سابق ، ص ١٨ .

معينة . كذلك لستنا بصدق تقديم عرض مفصل لأي بحث من الأبحاث العربية التي تمت في إطار هذه النظريات . إن ما نهدف إليه هو - فقط - الاشارة إلى هذه الجهود البحثية العربية التي انطلقت من هذه النظريات - وذلك كما أشرنا من قبل - تماماً - إلى الجهود البحثية التي انطلقت من نظريات التحديث وقت في إطارها . ولعلنا نكرر مرة أخرى الإشارة إلى تلك الدراسة النقدية التي قام بها أحمد زايد لمجموعة من دراسات التغير الاجتماعي في الخليج العربي^(١) . كدراسة مساعدة على حصر وتصنيف الجهود البحثية في هذه المنطقة بما يلائم هدفنا في هذا الفصل ، ومن أهم الأعمال التي تمت في إطار هذه النظريات أعمال محمد الرميحي (١٩٧٥) ، أنطونيوس كرم (١٩٧٩) ، موزة غباش (١٩٨٧)^(٢) .

وتتجه الأعمال التي تنطلق من توجهات نظريات التبعية إلى رؤية مجتمعات الخليج كجزء من نظام اقتصادي عالمي يخضعها لمتطلباته ويحدد لها وظائف في نظام التبادل العالمي . وتأتي هذه التوجهات بتأكيدات على أن اكتشاف النفط وإنتجاه خلال الشركات الأجنبية قد أدى إلى دخول « دوليات المدن الخليجية .. تلقائياً في مجال السوق العالمي . فقد كانت حتى قبيل النفط سوقاً محددة لبضائع الدول المجاورة . ولم يكن إنتاجها - ما عدا اللؤلؤ إلى حد ما - يشكل سلعة هامة ومطلوبة لا يمكن الاستغناء عنها وتجاوزها »^(٣) . لقد حدث تغير في أنماط الإنتاج التي كانت سائدة قبل النفط - الغوص على اللؤلؤ ، والزراعة ، والرعى ، والحرف والصناعات التقليدية ، والتجارة . لقد كانت

(١) أحمد زايد ، مرجع سابق ، ص ص ١٢ - ٢٣ .

(٢) - محمد الرميحي ، البترول والتغير الاجتماعي في الخليج العربي ، الكويت ، مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع ، الكويت ، ١٩٧٠ ، والخليج ليس نفطاً ، دراسة في إشكالية التنمية ، الكويت ، شركة كاظمة ، ١٩٨٣ .

- أنطونيوس كرم . « التبعية الاقتصادية في الأقطار النامية » . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية . العدد ١٨ ، أبريل ١٩٧٩ ، ص ص ٨٣ - ١٨١ .

- موزة غباش . الجماعات الطبقية قديماً وحديثاً في دولة الإمارات . رسالة دكتوراه ، كلية الآداب جامعة القاهرة ، ١٩٨٧ .

(٣) محمد الرميحي - مرجع سابق ، ١٩٧٥ ، ص ٤٣ .

الأساليب التقليدية تعمل في إطار علاقات قديمة ترتبط بالتنظيمات العائلية والقبلية . أما بعد النفط ، فقد تغيرت جميع هذه المنشآت التقليدية ، وانهارت قطاعات كاملة منها ، وأصبحت الدولة هي المصدر الوحيد لتنشيط القطاعات الاقتصادية المحلية - بعد اندماجها في النظام الاقتصادي العالمي - وتتفق معظم الأعمال الدراسية التي أشرنا إليها من قبل أن رأس المالية دول الخليج التي نشأت بعد النفط ليست من نمط الرأسالية الإنتاجية بل هي بالأحرى رأس مالية توزيعية ، تديرها الدولة . وتقدم « نورة الفلاح » رأياً مشابهاً في سياق حديثها عن المجتمع الكويتي الذي تحول إلى مجتمع محظي في النظام الاقتصادي العالمي . ويعيش على عائد النفط الذي تقدمه الدولة . وقد يوجد اختلافات عديدة بين هذه الأعمال الدراسية حول توصيف أنماط الإنتاج وتحديد طبيعة علاقاته ، لكن تظل الأفكار التي ذكرت أفكاراً محورية يكاد يتفق عليها الجميع .

إن معظم الأعمال التي تمت في إطار نظريات التبعية ، تكاد تتفق تماماً على أن نمط التنمية الذي يوجد في دول الخليج العربي - في ظل علاقة التبعية في الاقتصاد الرأسمالي العالمي - يكاد يكون نمطاً منصباً على الاغراق في الإنفاق وفي زيادة الخدمات الاجتماعية والرعاية الاجتماعية والرفاهية الاجتماعية . ويقول أسامة عبد الرحمن في دراسة « البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية » ، « رغم أن هذه مظاهر من مظاهر التنمية أو جانب من جوانب التنمية ، إلا أنها لا تمثل التنمية الشاملة^(١) . فالإنفاق والاستثمار لا يمكن أن يكون مناظراً للتنمية بحال من الأحوال . ويتفق على ذلك محمد الرميحي بقوله : « إن السياسات المطبقة في كثير من الأحيان هي سياسات اجتماعية استهلاكية وليس منتجة . أي أنها تتجه إلى مساعدة الناس فقط ، لا إلى مساعدتهم كى يساعدوا أنفسهم . ولا شك أن هذه السياسات في التعليم والصحة والإسكان والخدمات الأخرى تتجه إلى خلق الإنسان المستهلك وليس إلى خلق الإنسان المنتج^(٢) .

(١) أسامة عبد الرحمن - *البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية* . الكويت ، دار الشباب للنشر والتوزيع ، ١٩٨٧ ، ص ٤٠ .

(٢) محمد الرميحي . *معوقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعات الخليج العربي المعاصرة* ، الكويت ، شركة كاظمة للنشر والتوزيع ، ١٩٧٧ ، ص ٧٤ .

وقد جاءت انتقادات النظام التعليمي في دول الخليج في ضوء الانتقادات التي وجهت إلى مفهوم ونمط التنمية . فالتعليم لم يوجه للإنتاج ولكن للاستثمار باعتباره من مظاهر الرفاهية ، ومن ثم كان الاهتمام بالكم دون الكيف . وكان الاهتمام بزيادة الكلفة والانفاق ، دون حساب الإنتاجية ، وقد انصب المحتوى على الإنسانيات والعلوم الإدارية أكثر من اهتمامها بالعلم والتكنولوجيا وغلب عليه الطابع النظري أكثر من العملي^(١) .

وقد قدمت هذه الأعمال رؤية تنمية تحدد جهود التنمية ودور التربية وتبيّن ملامح هذه العلاقة - وذلك بالطبع في ضوء تصوراتها للواقع الراهن والانتقادات الموجهة له . وتخلاص الرؤية التنموية التي تقدمها هذه الأعمال في التركيز على الجهود الإنتاجية التنموية . على أن تتحقق هذه الجهود الإنتاجية بأقل قدر من الاستعانة بالعوامل الوافدة ، مع زيادة تعبئة القوة العاملة المحلية . كذلك تؤكد الرؤية التنموية هذه على الإصلاح الإداري وبناء قاعدة علمية تقنية ذاتية متطرورة . وأكّدت هذه الرؤية أيضاً على وحدة المنطقة ككيان موحد لديه إمكانات هائلة في تحقيق الأهداف السابقة ، وحدة تكفل التكامل مع الوطن العربي الكبير^(٢) .

وقد امتدت هذه الرؤية إلى التربية والدور المنوط بها في عملية التنمية كجزء متتكامل مع الجهود التنموية الشاملة المنشودة ، التي تسعى إلى تحقيقها مجتمعات الخليج . وتجمع هذه الأعمال أن ثمة مهاماً عاجلة على التربية أن تقوم بها ، ومن هذه المهام ، توفير حد أدنى من التعليم والقضاء على الأمية ، وتوجيه العملية التعليمية بما يخلق قيمًا إنتاجية تنموية صحيحة تتفق مع آمال المنطقة في النمو والتقدم ، وربط التعليم الثانوي والعلمي بمتطلبات التنمية ، مع رفع مستوى التعليم الجامعي وتدعميم البحث العلمي^(٣) .

(١) أسامة عبد الرحمن ، مرجع سابق ، ص ٢٢٦ .

(٢) على خليفة الكواري ، نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٥ ، ص ص ٤٩ - ٩٦ .

(٣) - المرجع السابق ، ص ص ٩٨ - ١٠٦ ، وأنظر أيضاً :

- عبد العزيز عبد الله الجلال ، تربية اليسر وتختلف التنمية ، الكويت . سلسلة عالم المعرفة ، رقم ٩١ ، يوليو ١٩٨٥ ، ص ص ١٧٦ - ٢٠٢ .

«القسم الثالث»

«نحو رؤية جديدة للتنمية وال التربية»

رأينا في مناقشتنا السابقة للاتجاهات النظرية في التنمية أن كل اتجاه منها قد انفرد بالتركيز على فكرة محورية رئيسية في مسألة التربية والتنمية والعلاقة بينهما . ونحاول في هذا القسم من الدراسة البحث في نقاط التقاء تصلح لبناء رؤية كلية متكاملة يمكن في ضوئها صياغة مشروع تربوي ، يقوم في إطار جهود تنمية حقيقية ، يسهم في صنع مستقبل أرحب وحياة أفضل . ولن نكرر بالطبع ما استخلصناه من متضمنات تربوية - هامة - لكل اتجاه نظري إلا بالقدر الذي يساعد على تحقيق هدفنا المذكور .

وتحقيقاً لهذا الهدف ، تأتي معالجتنا - في هذا القسم -لثلاث نقاط أساسية ، أولاً : توضيح الأبعاد أو المحاور المتعددة لعملية التنمية المتكاملة ، وثانياً : التعرف على عملية التعبئة الاجتماعية كشرط موضوعي ضروري يضمن تفاعل هذه المحاور المتعددة في علاقة تنمية متكاملة ، وثالثاً : صياغة رؤية جديدة تحدد ملامح تربية متكاملة لتنمية متكاملة في إطار تعبئة اجتماعية لبناء مستقبل أرحب .

١. التنمية عملية متكاملة متعددة المحاور:

لقد كانت الفكرة المحورية التي ركز عليها النموذج النفسي في اتجاه نظريات التحدث «أن الفعل الإنساني يكمن في أعماق أي عملية تنمية أو تغير اجتماعي . والفعل الإنساني إنما يتحدد بالحالة الداخلية الإنسانية للفرد - كما يقول هيجين ، وماكليلاند - وليرنر - و / أو بادرأك الفرد لبيئته الداخلية - كما يقول كانكيل ». وهذه فكرة صحيحة . فالإنسان هو أساس التغيير والبناء . ومع ذلك ، فثمة خطأ قد يكتنف هذه الفكرة . وقد يجعل منها فكرة مضللة لميسرة الوعي التنموي بدلاً من أن تكون مصباحاً ونبراساً له . والخطأ هنا - وهذا هام -

ليس في الفكرة ذاتها ، أي لا يوجد في صميم الفكرة ، بل فيما يحيط بها من أوهام ترتبط بها وتحوي إلينا بأن الفكرة تمثل الحقيقة كلها . إن الخطأ باختصار يكمن حينما يعتقد - البعض - ويريدوننا أن نعتقد - أن هذه الفكرة هي الحقيقة .. كل الحقيقة . وهنا تؤكد أن الفكرة تعبر عن حقيقة .. وليس كل الحقيقة فشمة حقيقة أخرى - سكتت عنها تلك الفكرة - مؤداتها أن الإنسان نتاج لظروفه البيئية والتاريخية المحيطة به . والحقيقةتان ، الأولى والثانية غير متناقضتين ، إنما بالآخرى متكمالتان . فإذا كان الإنسان هو الذي يصنع ظروفه فلا بد من صنع ظروف إنسانية تصنع هذا الإنسان ، وتعزز كل فعل إنساني صحيح من سلوك وقيم واتجاهات وطاقات ومعارف ومفاهيم .

وما ينطبق هنا من قول على النموذج النفسي ينطبق كذلك على النظريات التحريرية وخاصة عند « باولو فرييري ». فال فكرة المحورية في النموذج التحريري هي خلق الإنسان القادر على تشييد وبناء المجتمع الإنساني الرحب وإرساء علاقات إنسانية . هناك اتفاق اذن بين النموذج النفسي والنموذج التحريري فكلما ينطران إلى الإنسان باعتباره مكمن التغيير . ويظل هناك فرق بينهما بالطبع . فالنموذج النفسي ، يرى الإنسان في صورة الشخصية التي تتسم بسمات الحداثة حسب المفهوم الغربي . أما بولوفرييري (النموذج التحريري) فيري الإنسان باعتباره طاقة واعية ، نتاج فعل إنساني تحريري في خضم الممارسة praxis ، أي في خضم الكفاح الوعي من أجل تحرير الإنسان من ثالوث التخلف . ومما كان الفارق فالاتفاق بينهما حول أهمية الإنسان ، واعتباره أساس كل تغيير وتنمية . ولا خلاف بيننا أيضاً على ذلك . لكن يظل هناك مشكلة : من يصنع هذا الإنسان ؟ وهل بمجرد اكتساب سمات وقيم وخصائص الشخصية الحديثة تتحقق الحداثة ؟ وهل بمجرد اكتساب الوعي الإنسان تتحقق تنمية إنسانية ؟ وهل الواقع مجرد نتاج أفعال إنسانية صادرة عن قيم ودوافع واتجاهات وأهداف واعية ، أي باختصار - إيديولوجية إنسانية منها كانت صحيحة ؟ أم الواقع هو - بالإضافة إلى الوعي الإنساني (الإيديولوجية) - بني اجتماعية (نظم وقوى وعلاقات سياسية واقتصادية محلية وعالمية) ، وتكنولوجيا

(وسائل إنتاج / آلات وأنشطة إنجاز عمل و المعارف ومعلومات علمية) . المسألة إذن ليست وعيًا إنسانياً ، أي إيديولوجيا فقط . فال فعل أو السلوك الإنساني إنما يتم في .. وتحدد ب .. واقع معين ، بنى اجتماعية وتكنولوجيا .

ومن هنا تأتي أهمية النموذج الاجتماعي الثقافي في اتجاه نظريات التحديث (والتنمية) . فقد اهتم هذا النموذج بالبنية الاجتماعية الثقافية التي تهيء الظروف المادية للتغيير والتنمية . فاهتم هذا النموذج - كما رأينا من قبل - بالتصنيع والتعليم ، وما يحدهما من تغيير في البناء الاجتماعي . فالتصنيع و / أو التعليم كل منها ، أوهما معاً من عوامل التنمية . وهذه أيضًا فكرة صحيحة . والخطأ فيها هو انزعالها عن الظروف التاريخية وما تنطوي عليه من بنى وعلاقات اجتماعية ، على المستوى المحلي والعالمي . فالتصنيع والتعلم وسائر الأنظمة الحديثة الأخرى لا تعمل في فراغ . فقد يوجد التصنيع لكن في إطار من علاقات الاستغلال الداخلية ، أو علاقات التبعية الخارجية ، فلا ينتفع شيئاً سوى المحافظة على أوضاع التخلف ، ولن يكون شيئاً آخر سوى عمليات هامشية غير ملائمة للتنمية . وكذلك التعليم منها كان تعليماً حديثاً ، فإنه في إطار علاقات التفاوت الاجتماعي والتبعية في النظام العالمي لن يكون سوى أداة في عملية تخلف وهيمنة^(١) . وعلى ذلك فإن ما يمكن الاتفاق على صحته هنا هو ما للتصنيع وما للتعليم من أهمية لكن تظل المسألة : أي تصنيع وأي تعليم وفي أي إطار ومن أجل أي تنمية ؟ .

وهنا تأتي أهمية الاتجاه النظري الثالث ، نظريات التبعية . وثمة فكرتان محوريتان في هذا الاتجاه - وذلك وفق ما تم تفصيله عند عرضنا لهذا الاتجاه . الفكرة الأولى ، وهي ضرورة إقامة العلاقات والمؤسسات الاجتماعية بشكل يضمن تنظيم المشاركة الاجتماعية والوفاء بالحاجات الإنسانية الضرورية داخل المجتمع . وهذه الفكرة تمثل كما رأينا الشرط الضروري المكمل لفكرة النموذج الاجتماعي الثقافي في نظريات التحديث . فالتكنولوجيا ، والتصنيع ، والتعليم

(١) أنظر حسن البلاوي . الإصلاح التربوي في العالم الثالث ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٨ ، ص ص ١٣ - ٣٠ .

وغير ذلك من المؤسسات الحديثة لا تفضي بالضرورة إلى تنمية حقيقة إنسانية ، ما لم تقم على ، وتم في إطار ، تنظيمات أو بني اجتماعية ، إنسانية ، تحقق مبدأ المشاركة الاجتماعية والوفاء بالحاجات الإنسانية . أما الفكرة الثانية ، فهي اضافة أصلية إلى علم التنمية ، وهي ضرورة بناء نظام عالمي جديد لتقسيم العمل يقوم على مبادئ التعاون والسلام العالمي والرخاء الإنساني بدلاً من ذلك النظام الحالي للتقسيم العالمي للعمل القائم على علاقات الاستغلال والتبعية . والفكريان صحيحتان . لكن الخطأ قد يرد إليهما حينما يعتقد الباحث أو المفكر أن تغيير الظروف البنوية ، الاجتماعية والسياسية الداخلية والخارجية ، على نحو ملائم ، يتبع عنه بالضرورة ، وبطريقة آلية ، تغير مرغوب في نمط الوعي والسلوك الإنساني .

صحيح أن البيئة الاجتماعية (أي جملة الظروف الموضوعية) المحيطة محدد رئيسي - ضروري - في تكوين الوعي (أي نمط الشخصية) المرغوب . لكن الوعي نفسه لا يتكون بذاته ، ولا يتكون خلال عملية انعكاس ميكانيكية ساذجة للواقع المعاش . الوعي نتاج تربية . أو قل ، بلغة فرييري ، نتاج توعية بـ . الواقع ومتطلباته والمعوامل المكونة له وتأثيره في الإنسان . الوعي كذلك ليس نظريات أو مفاهيم جاهزة مجردة تنقل إلى الإنسان . فالنظريات الجاهزة تظل شيئاً مجرداً معلقاً يهيم في الواقع بلا تأثير ما لم تحول هذه النظريات إلى أنسفة فعل اجتماعي تمارس في الواقع المعاش في عملية توعية مقصودة تتم في إطار تعبئة اجتماعية . وخلاصة هذا القول أن فعل التغيير لا ينبغي أن ينصب على تغيير الظروف الموضوعية فقط ، بل ينبغي أيضاً أن ينصب - بنفس القدر والاهتمام على تغيير الوعي الإنساني ^(١) .

وعند هذا الحد من مناقشة وتحليل الأفكار المحورية لنظريات التنمية الثلاث ، يبدو أنه بالأمكان صياغة رؤية كلية للتنمية وال التربية معاً . فثمة محاور (أو أفكار) رئيسية أربعة ، قد برزت كشروط ضرورية لتحقيق تنمية شاملة

(١) لمزيد من التفصيل حول العلاقة بين الوعي والواقع انظر : حسن البلاوي ١٩٨٨ ، المرجع السابق ، ص ص ٤٨ - ٥٥ .

حقيقية إنسانية . ونلخص هذه المحاور كما يلي :

- نمط السلوك والوعي الإنساني ، أي الأيديولوجيا . ويتمثل في نسق القيم والاتجاهات والدوافع والمفاهيم وتصور الإنسان للكون والمجتمع ، ويدخل هنا بالطبع الدين ، وسائر المعتقدات .

- التكنولوجيا أو قوى الإنتاج . وتمثل التكنولوجيا في أدوات الإنتاج الملائمة ، والمعارف العلمية ، ومجموعة التقنيات والطرائق المستخدمة في مجال الإنتاج والعالم الطبيعي .

- التنظيم الاجتماعي ، أو البنية الاجتماعية . ويتمثل هذا المحور في نمط العلاقات الاجتماعية التي يتم بها ومن خلالها العمل الاجتماعي وحمل النشاط الاقتصادي ، بما يحقق المشاركة الاجتماعية وسد الحاجات الإنسانية الأساسية ، وتعزيز نمط السلوك والوعي الإنساني المرغوب داخل المجتمع .

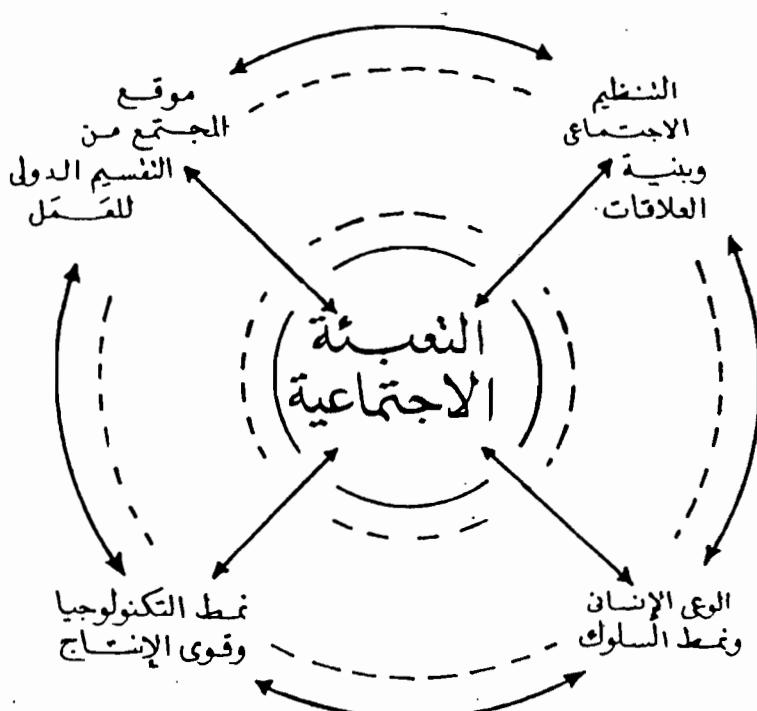
- تقسيم العمل الدولي . ويتمثل هذا المحور في النظام الاقتصادي العالمي وموقع المجتمع في هذا النظام - الذي ينقسم إلى دول في المركز ودول في الأطراف . وضرورة تغيير هذا النظام ليقوم على التعاون الدولي والرخاء الإنساني ، وذلك بما يحقق ويعزز جهود التغيير على المحاور الثلاثة الأخرى .

وفي ضوء رؤية كلية دينامية لهذه المحاور الأربع وضرورة تكاملها يبرز معنى التربية كمفهوم شامل ، دينامي ، متفاعل ، وفي إطار هذا الشمول تسقط الحواجز بين ما هو اقتصادي أو اجتماعي ، أو سياسي أو تربوي . ، فكل البنية الاجتماعية (والثقافية) متكاتفة ومتساندة ومتفاعلة في كل شامل .

إن تكامل هذه المحاور وضرورة تضافر جهود التغيير عليها مجتمعة هي ما تمثل معضلة التنمية في العالم الثالث ، فلا يمكن تحقيق التغيير على محور واحد فقط دون المحاور الأخرى . والسؤال الأهم الذي يطرح نفسه إزاء هذه المعضلة هو : كيف تتكامل جهود التغيير وتتضافر على هذه المحاور الأربع ؟ وما هو السبيل إلى ذلك ؟

٢. التعبئة الاجتماعية شرط ضروري للتنمية المتكاملة :

إن تكامل جهود التغيير وتضافرها على النحو المبين إنما يكمن في مدى توفر الارادة السياسية والاجتماعية التي تؤمن بشمولية التنمية - هذه المحاور الأربع . وشرط نجاح هذه الارادة وتجسيدها في أفعال اجتماعية تاريخية مؤثرة إنما يكمن في مدى إنجازها لعملية تعبئة اجتماعية واسعة لكل قوى العمل والانتاج في المجتمع . والتعبئة الاجتماعية مفهوم يتجاوز مفهوم المشاركة الاجتماعية بالمعنى الضيق . إن شمولية التنمية واشتراطها - منطقياً - ضرورة تضافر جهود التغيير على المحاور الأربع مجتمعة ، يجعلها في صميمها تعبئة اجتماعية . أي بعبارة أخرى في إطار هذه النظرة الكلية أصبحت التنمية هي في صميمها عملية تعبئة اجتماعية لموارد المجتمع ، مادية وبشرية ، وثقافية .



شكل رقم (٢) يوضح طبيعة التنمية الشاملة وعلاقة التفاعل بين محاورها

والشكل رقم (٢) رسم توضيحي للتنمية الشاملة بوصفها شبكة من التفاعلات النشطة بين محاور التنمية الأربع - الوعى الإنساني ونمط السلوك ، والتكنولوجيا وقوى الإنتاج ، والتنظيم الاجتماعي ، وموقع المجتمع من تقسيم العمل الدولي من جهة - وبين كل من هذه المحاور والتبعية الاجتماعية - باعتبارها مركز التفاعل لكل جهود التغيير - من جهة أخرى .

إن الشكل السابق يوضح لنا أن التنمية الشاملة عملية دينامية متفاعلة في جميع محاورها . ولعل هذا التوضيح يضفي على تعريفنا السابق الذي أوردناه في نهاية القسم الأول من هذه الدراسة مزيداً من الوضوح والتحديد ومن ثم يبدو جلياً : أن التنمية الشاملة تبعية اجتماعية ، وتحريك علمي مخطط لكل موارد المجتمع ، في ضوء تصورات إيديولوجية واضحة ، بهدف تحقيق تغيير مقصود ومتكملاً على محاور التغيير الأربع : الوعى الإنساني ، والتكنولوجيا ، والتنظيم الاجتماعي للمجتمع ، والنظام الاقتصادي العالمي .

والبعبة الاجتماعية هي ركيزة التنمية ومحورها الرئيسي . وهي ليست عملاً عشوائياً في المجتمع ، إنها عمل يقوم على العلم والتنظيم : فالبعبة الاجتماعية كفاح اجتماعي تتضاد فيه كل القوى ، بطريقة منظمة وهادفة وبأسلوب علمي مخطط ، للالرتقاء بالمجتمع ككل . ومن خلال البعبة وبها ، وفي ضوئها يتم تغيير البني القديمة ، الاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية . والبعبة الاجتماعية - بهذا المعنى - هي العامل الرئيسي الذي يهيء جملة الشروط المنطقية والموضوعية التي تتفاعل في إطارها في علاقة جدلية دائمة ، كل جهود التغيير التنموي على محاورها الأربع المذكورة^(١) .

(١) يوضح فاروق العادل أن المقصود بالبعبة مجموع ظواهر التغير الثقافي الدينامي الوعي والموجه (وهو لب عملية التنمية) وخاصة تبعية وتنشيط العناصر اليقافية التي كانت ثابتة أو جامدة نسبياً وتحفييف وطأة أساليب السلوك التقليدية وإعادة صياغتها أو التخلص من بعضها - انظر : فاروق محمد العادل « المعوقات الاجتماعية للتنمية الصناعية بالتطبيق على بعض الأقطار العربية . « بحوث المؤتمر الأول للاجتماعيين العرب حول الأسس الاجتماعية للتنمية في الوطن العربي ، بغداد ، فبراير ، ١٩٨٠م ، ص ٧٨ ، وانظر كذلك : - محمد الجوهري ، علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث . القاهرة ، دارة المعارف ، ١٩٧٨ ، ص ١٤٦ .

فالتبعة الاجتماعية ، من وجهة نظر سيسیولوجية ، هي السبيل الذي يمكن الناس من خلاله ، وب بواسطته ، من المشاركة الفعلية في جهود التنمية (التغيير) . وهذا يؤدي إلى تعظيم هذه الجهدود و تدعيمها وتوجيه مساراتها لتحقيق منفعة الجماهير أنفسهم . فالتبغيير يتحقق بجهود الناس وب بواسطتهم ومن أجلهم .

ويوضح ويبستر هذه الحقيقة بقوله بأنه إذا لم يشترك الناس في جهود التنمية التي تم من حولهم ، « وإذا لم يحب الناس ما يرون أمامهم من تغيير ، وإذا لم تكن مفاهيمهم وادراكياتهم عن التنمية متسقة مع نوايا هؤلاء القائمين بها : فسوف يصبح من المشكوك فيه نجاح هذه الجهدود أو التمكن من تطبيق خطط التنمية ، منها كانت مكنته التطبيق من الناحية الاقتصادية^(١) فمن المهم النظر إلى مفاهيم التنمية من أسفل ، وتبعة جهود هؤلاء البسطاء الذين يعملون في المزارع ، والصانع ، والشوارع ، والذين يقطنون القرى والمناطق الجبلية ، وجهود الشباب ، والنساء ، وكل قطاعات المجتمع .

إن التبعة الاجتماعية بهذا المعنى هي في ذاتها أحد أوجه التغيير . فالتبعة - كما يتضح من التحليل السابق - معناها أن جهود الإصلاح (التنمية) قد امتدت إلى فئات شعبية واسعة ، وقطاعات شبابية عريضة ، من خلال توزيع السلطة والثروة والاماكنات المختلفة ليضطلعوا بالمشاركة اليومية في العمل والإنتاج وكافة الميادين الاجتماعية في المجتمع . كما يتطلب ذلك أيضاً وجود استراتيجية مباشرة

ويرجع الفضل إلى إثارة فكر الكاتب حول أهمية « التبعة الاجتماعية » كشرط موضوعي لنجاح جهود التنمية (والتبغيير) إلى مجموعة أعمال اهتمت بعرض تجارب التنمية والإصلاح في بعض بلدان أمريكا اللاتينية . ولا شك أن ما يدور في هذه البلدان من تجارب جديرة بالاهتمام والبحث والدراسة . ومن أهم الأعمال التي عرضت هذه التجارب وساهمت في توضيح فكرة التبعة لدى الكاتب هي :

- Thomas. L. Labelle, **Op. Cit:** PP. 16-18.

J. Nash, et al. (eds.), **Ideology and Social change in Latin America.** N. Y.: Gordon & Breach, 1977: See Spcificelly PP. 195-199.

R. Fagen. **The Transformation of Political Culture in Cuba.** Calf.: Stanford University Press, 1969: PP. 2-15.

(1) Andrew Wbster, **Op. Cit,** P. 37.

تقوم على برامج متعددة تتجه جميعها مباشرة لتحقيق مشاركة شعبية في عمل اجتماعي ذي هدف قومي عام .

والتبعة الاجتماعية ، من وجهة نظر فلسفية ، هي السبيل الوحيد أيضاً الذي يمكن الناس به ومن خلاله من ممارسة الأفكار والمفاهيم المعلنة . وبدون الممارسة في الواقع اليومي تصبح الأفكار مجردات معزولة عن الواقع وأضاء باولو فرييري بمفهوم « التوعية » - السابق عرضه - هذه الحقيقة . ففاعل الجماهير تجاه هدف محدد في الواقع المعاش هو الذي يحول الأفكار من تصورات مجردة إلى أنسنة فعل مجسدة . ومارسة هذا الفعل هو ما يعطي للتصور الباطن فيه (أو الكامن خلفه) ثراءً وتجديداً وتعديلأً . وهنا ينتعش الفكر والواقع معاً وتحقق علاقة جدلية حقيقية بينها . وبدون تبعة الناس ومشاركتهم في العمل اليومي من أجل التغيير لا تتحقق هذه العلاقة بين الفكر والواقع . وتصبح أفكارنا عن التغيير (والتنمية) مجرد تصورات معزولة عن أرض الواقع هيئات لها أن تثمر .

والتبعة الاجتماعية ، من وجهة نظر نفسية ، هامة كذلك ، لأنها بما تتضمنه من مشاركة تحقق حاجة سيكولوجية لدى أعضاء المجتمع الناهم للتغلب على مشاعر الاغتراب ، واستهانة الشعور بالقوة والعزم والاستقلالية ، وتكريس شعور الانتهاء ، وتجسيد الشعور بالذات .

وإذا كانت التبعة الاجتماعية تحتاج إلى التنظيم والتخطيط العلمي فإنها في حاجة كذلك إلى الإيديولوجيا الواضحة التي تحدد مسار التغيير وتتصوّغ له أهدافاً واضحة . فالإيديولوجيا واردة كمحدد للأهداف وموجهة للتخطيط . وهي واردة كذلك كمحدد لنسيق الأفعال اليومية ، بما تنطوي عليه من مفاهيم وقيم ومبادئ وأحلام وطموحات وعقائد . وهي واردة ، ثالثاً : كنظريات موجهة للعمل التنموي على كل محور من محاور التغيير الأربع : فيهي بالنسبة للمحور الأول ، تزودنا بنظريات ومفاهيم محددة لنمط السلوك والوعي الإنساني المرغوب . وهي بالنسبة للمحور الثاني تزودنا بالنظريات والمفاهيم التي تحدد طبيعة قوى الإنتاج ونمط التكنولوجيا الملائمة (فهل هي التكنولوجيا المتوسطة التي تتيح فرص العمل وتحقق عمالة مكثفة أم هي التكنولوجيا المتوسطة التي تتيح استثماراً مكثفاً لرأس المال ؟) . وهي بالنسبة للمحور الثالث تزودنا كذلك بالنظريات والمفاهيم المحددة لبنية التنظيمات وال العلاقات الاجتماعية (وشكل الاستثمارات وعلاقات

المملكة) . وهي بالنسبة للمحور الرابع هامة لتحديد صورة النظام الدولي الجديد والسبل أو الاستراتيجيات الموصولة إليه .

وفي إطار هذا الفهم الشامل للتنمية ، كتبية اجتماعية ، لم تعد النظرة إلى استيراد تكنولوجيا متقدمة لتوفير الجهد الإنساني وتحقيق الاستثمار المكثف لرأس المال هي الهدف . « بل أصبح المطلوب هو توسيع قاعدة العمل وخلق فرص و المجالات إنتاج للجميع . لقد تغيرت النظرة من استثمار رأس المال المكثف إلى استثمار العمل المكثف . وقد تم ذلك بنجاح في تجارب بعض دول العالم الثالث الناجحة مثل تنزانيا والصين »^(١) .

لكن التنمية ، عملية دينامية ، تتفاعل مع موارد الواقع وإمكاناته وبالتالي ليست هناك صيغة واحدة جامدة . فما ينطبق على تنزانيا أو الصين أو المجتمعات ذات الكثافة السكانية العالية لا ينطبق بالضرورة على غيرها . ففي المجتمعات النفط ذات الكثافة الضئيلة تحتاج بالضرورة إلى صيغة مختلفة تحقق التعبئة للموارد السكانية على أفضل نحو ممكن . وقد تكون صيغة التدريب العالي المستوى والتكتيف العالي لرأس المال من خلال التعبئة والمشاركة هي الصيغة المناسبة .

وفي إطار هذا الفهم المتكامل للتنمية ، كتبية اجتماعية ، لم يعد ينظر إلى الثقافة التقليدية كشيء معوق بالضرورة للتقدم . فقد يكون صحيحاً أن الثقافة التقليدية في بعض المجتمعات العالم الثالث ليس لها نفس الفعالية التي للثقافة في الدول المتقدمة من حيث دفعها لعملية الانتاج والانجاز . ومع ذلك فالثقافة التقليدية في المجتمعات العالم الثالث قد يكون لها فوائد تظهر جلية في مساعدتها لشعوب هذه الدول على تحمل الشدائيد ، وفي شد أزرهم ، وتحقيق ترابطهم ، ورفع معنوياتهم ضد التحديات الخارجية . « ففي إطار التعبئة الاجتماعية .. والكفاح .. والاصرار .. في معركة البناء تتخذ الثقافة - التقليدية - صوراً وضريباً جديدة . ولن تكون بمعزل عن عملية (التنمية) والتغيير الشامل الحادث . وسيختفي في داخلها الإنسان المقهور ويظهر فيها الإنسان القوي القادر »^(٢) وسيبقى في داخلها كل العناصر الثقافية القوية التي تعتبر رصيداً

(١) فينان محمد طاهر ، مرجع سابق ، ص ٢٣٥ .

(٢) Franz Fanon. **Wretched of The Earth.** N.Y.: Grove Press, 1963, P. 24.

لا ينبغي افتقاده في أي عمل تنموي . وفي إطار عملية التعبئة الاجتماعية وفي إطارها فقط ، يمكن الحديث عن الأحياء .. والتجديد .. والتغيير الثقافي . وثقافتنا العربية مليئة بالامكانيات والعناصر الابيجابية ، التي سرعان ما كانت تتصهر وتتفاعل في كل موقف من مواقف الكفاح التاريخية . فالمنطقة العربية ذات تاريخ طويل مليء بصور مشرقة من الكفاح التي خلفت وراءها رصيداً كبيراً من خبرات إنسانية ذات قيم ومثل وتصورات ومفاهيم ناهضة .

وكذلك فالمنطقة العربية مهبط الديانات السماوية الغراء ، بكل ما انطوت عليه أيضاً من قيم ومبادئ كانت نبراساً وسراجاً للإنسان العربي في أحداث تاريخية عبر زمن طويل . وقد تجلت الثقافة العربية في مواقف تاريخية طويلة وكانت دافعاً لشعوب المنطقة في كفاحها من أجل الحرية العدل وتقدير المصير ، ودرعاً قوياً لها في الدفاع عن هويتها العربية . ولعل صور الكفاح المعاصرة في حرب السويس ، وفي تحرير الجزائر ، وفي ثورة فلسطين وانتفاضتها الحالية ما زالت شاهدة أن ثمة عناصر ايجابية كثيرة تنطوي عليها ثقافتنا العربية . والتعبئة الاجتماعية في حرب « التنمية المتكاملة المنشودة » ، وهي التحدي الأساسي أمام كل بلادنا العربية ، كفيلة بتفجير مزيد من طاقات هذه الثقافة ، وتجديدها واحتياطها ، وتجاوز سلبياتها ، وصهرها من جديد في كفاح اجتماعي تنموي شامل .

وإذا كان هذا المفهوم الشامل للتنمية قد استدعي ضرورة النظر إلى بنية تقسيم العمل في النظام الاقتصادي العالمي - كمحور رابع من محاور التغيير - واشترط التخلص من علاقة التبعية فيه لنجاح عملية التنمية ، فإن هذا الشرط يعني - بالنسبة لنا في العالم العربي - ضرورة خلق نظام اقتصادي عربي موحد يكون دعامة لمزيد من وحدة عربية مأمولة في المستقبل من جهة ، ويكون من جهة أخرى دعامة لبناء نظام اقتصادي عالمي جديد يقوم على التعاون العالمي والرخاء الإنساني .

إن مسألة وجود كيان عربي موحد ، سواء في صورة « سوق عربية مشتركة » أو في أي صورة أخرى من صور الحد الأدنى للوحدة العربية ، لم تعد مسألة عاطفية أو مجرد نزعة إيديولوجية ، بل أصبحت حقيقة مصير وأحد شروط نجاح أي عملية تنمية حقيقية في أي قطر من أقطارنا العربية ، بل وشرطها الضروري .

الذي يخلص أقطار الأمة العربية من علاقات التبعية والاستغلال في النظام الاقتصادي العالمي الراهن . ويعزز إمكانية تحقيق هذا الشرط ليس فقط حقيقة الإمكانيات العربية الهائلة - المعرفية ، والبشرية ، والزراعية والمعدنية - بل أيضاً تكامل هذه الإمكانيات بدرجة كبيرة^(١) .

٣. استراتيجيات تربوية للتنمية المتكاملة :

ان التربية في هذا السياق الشامل المتكامل هي بالضرورة تربية شاملة متكاملة . فال التربية هنا مطالبة بالمساهمة في تحقيق أهداف تنمية شاملة : بناء نهادج وعى وأنماط سلوكية جديدة ، وتقنيات اجتماعية ذات علاقات وقيم تقوم على وتهدف إلى تحقيق المشاركة الاجتماعية في كل نواحي الحياة ، وتخلص من التبعية واقامة تعاون وسلام دوليين من خلال إنجاز خطوات في سبيل تحقيق تكامل عربي ، أو وحدة عربية .

إن مقتضيات التنمية المتكاملة تلقي على التربية التي تم في إطارها بمجموعة من الأهداف المحددة ، على كل محور من المحاور التنموية الأربع المذكورة . وأهم هذه الأهداف ما يلي :

أ - إن أحد الأهداف الأساسية التي يجب أن تتضطلع بها العمليات والتنظيمات التربوية المتكاملة في الواقع التنموي المنشود هو تخريج فئات اجتماعية / مهنية واعية بحقيقة التنمية محلياً وعالمياً ، و المسلحة بعقيدة الأمة وما يتفرع عنها من وعي اجتماعي ووطني أصيل مدرك لأصل المشكلة تاريخياً ، ومدرك لدى الحاجة إلى التضحية التطوعية المطلوبة منهم . فالكثير من الأشياء التي تعوق تنفيذ السياسات التنموية يمكن في تلك الاتجاهات السلبية تجاه العمل اليدوي والسلع الاستهلاكية والتكنولوجيا . وهذه الاتجاهات السالبة صعبة التغيير ما لم تكن هناك تعبئة تربوية عالية في كل هذه المجالات تعيد بناء الشخصية الإنسانية في مجتمعاتنا العربية .

ب - ان التربية مطالبة من جانبها أن تثبت التفكير العلمي ومفاهيم التخطيط

(١) خير الدين حبيب ، وأخرون . مستقبل الأمة العربية : التحديات والخيارات ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ ، الفصل الخامس .

والعمل المنظم الذي لا يخنق الإبداع^(١). كما أنها مطالبة أن تتم جهاز الدولة بالكوادر القادرة على إدارة التنمية بروح جديدة بعيدة عن الترفع والاستعلاء على الناس ، وفق مبادئ خدمة الجمهور . وإن كان ذلك يتطلب قوانين ولوائح مناسبة تعزز القيم والاتجاهات الجديدة المطلوبة من التربية .

ج - ان أحد أهداف التربية كذلك ، ينبغي أن يكون تنمية طاقات الناس وقدراتهم على المشاركة في العمل والبناء . ومن ثم يصبح هدفاً أساسياً من أهداف التربية نقل المعارف العلمية والمعلومات المتخصصة إلى أفراد المجتمع كباراً وصغاراً نساء ، ورجالاً ، وتزويدهم بالمهارات الالزمة لاستعمال وتطبيق هذه المعارف وتمكينهم من التعامل مع التكنولوجيا .

د - لقد وضح جالياً من مناقشتنا السابقة للتنمية في العقد الثالث وكذلك من مناقشتنا لنظريات التبعية أن كسر حلقة التخلف وإحداث تنمية حقيقة شاملة لا تتم إلا بالخلص من التبعية وتحرير الاقتصاد الوطني من دائتها الجهنمية . والتنمية الحقيقة في ضوء هذا الفهم لا تقوم من خلال مشروعات هنا وهناك . « وانما تقوم على تصور مستقبلي حضاري متكامل لقومات حيوية في الوطن العربي . ولن يقوم ذلك أو يتأسس إلا على ركيزة الأصالة المتتجدة والهوية الواضحة لدور الوطن العربي . إن هذا الفهم يتطلب أن نضع أمام التربية هدف إعداد المواطن الوعي بامكانات التحرك نحو المستقبل في وطنه العربي الكبير»^(٢) . وفي دائرة العالم من حوله ، وهي أوسع في ضوء فهم تنموي شامل .

(١) انظر الدراسات الهاامة التي دارت حول هذه النقطة في :

- مركز دراسات الوحدة العربية . تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي . بحوث ومناقشات الندوة العلمية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٥ .

(٢) انظر : سعيد إسماعيل علي : « خصائص التعليم العام في الوطن العربي ودوره في مواجهة التدي الإسرائيلي » . في : الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي . بيروت مركز دراسات الوحدة العربية ١٩٨٦ ، ص ١٢ .

- حامد عمار ، « دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية » . التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي : تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨١ .

إن هذه الأهداف وغيرها من الأهداف التي يمكن أن تثير النقاش حولها - اضطلاعاً بأعباء التنمية التكاملة - تقضي إحداث إصلاحات تربوية واسعة ، أو استراتيجيات تربوية جديدة تتعلق بالبنية والمحنوى والفلسفة التربوية . وأعتقد أن من أهم الاستراتيجيات التي يجب أن تأخذ بها نظمنا التعليمية في وطننا العربي عامة هي كما يلي :

أ. توسيع قاعدة الفرصة التعليمية :

إن التوسيع في قاعدة النظام التعليمي يوفر الفرصة التعليمية المتكافئة لكل فرد في المجتمع كحق من حقوق المواطنة ، بما يحقق فرصة المشاركة - في عملية التعبئة الاجتماعية - أمام الجميع . إن التوسيع الكمي في قاعدة التعليم يهدف كذلك إلى سد منابع الأممية في جيل الصغار ليتخلص المجتمع نهائياً من هذه المشكلات المزمنة .

حقيقة لقد حظى التوسيع في التعليم في وطننا العربي باهتمام ملحوظ يمكن توضيح أبعاده في عدد من المؤشرات الكمية الإجمالية^(١) :

- ارتفعت نسبة المسجلين بالمراحل المختلفة عموماً على مستوى الوطن العربي ما بين ١٩٦٠ - ١٩٨٠ . إذ ارتفعت نسبة المسجلين بالمرحلة الإبتدائية من ٤٠٪ بين ١٩٦٠ - ١٩٨٠ . وحظيت هذه المرحلة باهتمام البلاد العربية لتصل إلى ٧٥٪ عام ١٩٨١ . وحظيت هذه المرحلة باهتمام البلاد العربية جيغاً . ففي البلاد النفطية تحديداً ارتفعت النسبة من ٣٠٪ عام ١٩٦٠ لتصل إلى ٨٢٪ عام ١٩٨٠ - ١٩٨١ . وبالنسبة للمرحلة الثانوية على مستوى البلاد العربية ارتفعت نسبة المسجلين من ١٩,٥٪ عام ١٩٦٠ لتصل إلى ٣٥٪ عام ١٩٨٠ وكان الارتفاع خلال الفترة المذكورة بالنسبة للدول النفطية من ٤,٥٪ ليصل إلى ٤٢,٤٪ . ويبلغ الارتفاع بالنسبة للمسجلين في المرحلة الجامعية من ٢٪ عام ١٩٦٠ إلى ١٠٪ عام ١٩٨٠ .

(١) نعتمد هنا على المؤشرات الإحصائية التي وردت في دراسة جامعة الدول العربية . الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية العربية ، مرجع سابق ، ص ص ٦٠ - ٦٤ .

- ومن الملاحظ كذلك أن الهرم التعليمي قد شهد بعض التغيرات التي بلغت ذروتها في السبعينيات ، وهي تغيرات تشير إلى تحوير التناوب بين المراحل التعليمية المختلفة . وبعد أن كانت النسبة فيما بين التعليم الإبتدائي والثانوي والجامعي عام ١٩٦٠ هي ٨٣٪ إلى ١٥٪ ، أصبحت في عام ١٩٨٠ ٢٨,٦٪ إلى ٤,٦٪ على التوالي .

- كما طرأت على أوضاع تعلم الإناث تغيرات حسنة هي الأخرى من الفرص التعليمية المتاحة للمرأة ، وذلك بسبب مجانية التعليم والتوزع في إنشاء المدارس ومعاهد وكليات إعداد المعلمين والمعلمات . فقد ارتفعت نسبة تسجيل الإناث في التعليم الإبتدائي في الأقطار النفطية ما بين ١٩٦٠ من ١٣,٢٪ إلى ٧٣,١٪ ، وفي المرحلة الثانوية من ١,٨٪ لتصل إلى ٣٦,٢٪ . وفي مجموعة الأقطار العربية الأخرى ارتفعت نسبة تسجيل الإناث بالمرحلة الإبتدائية خلال الفترة المذكورة من ٣٧,٥٪ لتصل إلى ٧٢,٦٪ ، وفي المرحلة الثانوية من ٣١,٣٪ عام ١٩٦٠ لتصل إلى ٧٪ عام ١٩٨٠ .

- لقد ارتبط منطقياً بالتغييرات السابقة حدوث ارتفاع في نسبة الاستيعاب لمهم في سن الإلزام ، فتجاوزت ٩٠٪ في بعض الدول العربية عام ١٩٨٠ ، وترواحت ما بين ٨٠٪ و٩٠٪ في بعضها الآخر . لكن ما زال معدل الاستيعاب في دول عربية كثيرة أقل من ٦٠٪ .

- وكان من الطبيعي أن يواكب التوسيع في قاعدة التعليم سد بعض منافذ الأمية ، وتزايد جهود تعليم الكبار ومحو الأمية . الأمر الذي ترتب عليه انخفاض نسبة الأميين بين البالغين على مستوى الوطن العربي من ٧٠,٨٪ عام ١٩٦٨ ، لتصل إلى ٤٦,٩٪ عام ١٩٧٨ ، على أنه يلاحظ وجود تفاوتات في هذا الانخفاض بين الدول العربية .

ولا شك أن هذه المؤشرات التعليمية المذكورة تعكس إنجازاً كبيراً ترك آثار عميقه في مجمل البنية الاجتماعية والثقافية - إلا أن تلك الآثار والنتائج ليست إيجابية بأجمعها . فحتى بالنسبة للمؤشرات الكمية تظل المنجزات التعليمية في

مستوى أدنى إذا قيست بمستويات الاستيعاب المطلوبة في المرحلة الإبتدائية أو في غيرها من المراحل ، أو بالنسبة لحجم الأميين المطلق أو معددهم في القوى العاملة . إن هدف تعميم التعليم الإلزامي أو الأساسي يصارع حقيقة مؤسفة وهي أن الأطفال الذين لم يجدوا لهم أماكن دراسية في المرحلة الإبتدائية سيلغى عددهم عام ١٩٩٠ حوالي ١٥ مليون طفل (بافتراض معدل النمو على و Tingته الحالية) ، ومعظم هؤلاء في الدول العربية الكثيفة السكان والأقل دخلاً ، وفي المناطق الريفية والنائية ، وفي قطاع المرأة بوجه خاص . وكذلك الحال بالنسبة للأمية ، فمع ما تم إنجازه يلاحظ أن حجم الأميين الكبار (١٥ سنة) عام ١٩٨٠ قد وصل إلى ما يقرب من ٤٠ مليون معظمهم من النساء ومن قطاعات فقيرة^(١) .

ومن المؤشرات التي تدلل على ضعف كفاءة النظام التعليمي العربي من الناحية الكمية كذلك بالرغم من ضرورة وضع التحفظ على تعميماته ، يلاحظ أن نسبة المتخريجين في مدة الدراسة المقررة على مستوى الوطن العربي لا تتجاوز الثلث في كل فوج . وحالة تعدد الرسوب ثلاث مرات تصل نسبتها إلى ٧٥٪ وينعكس ذلك في ارتفاع متوسط سنوات التخرج حيث تصل في التعليم الإبتدائي مثلاً إلى ١٣ سنة في المتوسط .

وفي دراسة مقارنة للإهداe التربوي في دول الخليج العربية^(٢) . بينت النتائج أن هناك هدراً كبيراً تعاني منه المراحل التعليمية الثلاثة في النظام التعليمي لدول الأعضاء (الإمارات ، والبحرين ، والكويت ، وال السعودية ، والعراق ، وقطر) . في بينما المدة المقررة للدراسة في المرحلة الابتدائية هي (٦) سنوات ، عدا الكويت فهي (٤) سنوات ، نجد المتصروف يقع بين حد أدنى ٦٤ و ٩٣ سنة / تلميذ وحد أعلى ٣٠ سنة / تلميذ .. وهذه المعدلات تدلل بشكل

(١) جامعة الدول العربية ، المرجع السابق ، ص ٦٣ .

(٢) مكتب التربية العربي لدول الخليج . دراسة مقارنة للإهداe التربوي في دول الخليج العربية ، الرياض ١٩٨٣ - ص ص ١١٩ - ١٣٥ .

واضح على أن هناك إهداً بحجم كبير في هذه المرحلة سواء في صفوف البنين أو صفوف البنات . ونفس المشكلة نجدها في المرحلة المتوسطة (الاعدادية) في هذه الدول . حيث بلغت معدلات عدد السنوات الالزمة لتخریج طالب واحد أو طالبة واحدة في هذه المرحلة في حدتها الأعلى ٦,٢٤ سنة / طالب وبلغت في حدتها الأدنى ٢,٢٤ سنة / طالبة ، علماً بأن عدد السنوات المقررة لهذه المرحلة تراوح بين ستين (كما هو الحال في البحرين) وثلاث سنوات أو أربع (كما هو الحال في الكويت) .

ونفس المشكلة أيضاً توجد في المرحلة الثانوية بفرعيها الأدبي والعلمي بالنسبة لصفوف البنات والبنين . فيبينا عدد السنوات المقررة لهذه المرحلة هي ثلاثة سنوات ، نجد أن المتصروف فعلاً يبلغ ما بين ٣,٤٥ - ٤ سنة / طالب أو طالبة .

وباختصار فإن صفة الإهمدار العالية - التي كشفت عنها هذه الدراسة المذكورة - تتعكس بشكل طبيعي على مستوى الكفاءة الداخلية لمؤسسات التعليم في هذه الدول . ولم تتغير معدلات الكفاءة التعليمية في أي مرحلة تعليمية في أي من هذه الدول أكثر من ٧٩٪ . أي أنها لم تبلغ المعدل المثالي وهو الواحد الصحيح .

ويمكن أن نقول أننا في وطننا العربي - بصفة عامة - ما زلنا بحاجة إلى مزيد من التوسيع في فرص التعليم . ويتم ذلك بالفعل من خلال إنشاء فرص تعليمية جديدة ، من جهة ، وعلاج ظاهرة الهدر الكبيرة الحجم (الرسوب ، والتسرب ، وارتفاع التكلفة) ، من جهة ثانية . إن الفرصة التعليمية حق إنساني لكل مواطن - بما تكسبه من معارف ومهارات وقدرات تمكنه من ممارسة الحق الديمقراطي للمواطنة والمشاركة الاجتماعية . وفضلاً عن ذلك فالفرصة التعليمية التي يمنحها المجتمع للمواطن هي وسيلة من وسائل تعبئة جهوده في عملية التنمية الاجتماعية المتكاملة - المنشودة . وهذه الحقيقة هي ما تجعلنا ننظر إلى التعليم باعتباره خط التعبئة الاجتماعية - عصب التنمية ومحورها الأساسي .

ان التحدي الماثل أمامنا - في كافة أقطار الوطن العربي - يتمثل في كيف نحقق الاستيعاب الكامل لكل جماهيرنا العربية - كباراً وصغاراً ، رجالاً ونساءً - في نظام تعليمي شامل ؟ وكيف يتم ذلك بأقل تكلفة ممكنة ؟ وبأعلى كفاءة ممكنة - أيضاً ؟ .

بـ. ديمقراطية البنية المعرفية والاجتماعية للتعليم :

لقد كان حديثنا السابق عن التوسيع في قاعدة الفرصة التعليمية حديثاً عن الجانب الكمي في مسألة ديمقراطية التعليم ، أو الفرصة المتكافئة في التربية . ومهمها كان الجانب الكمي هاماً إلا أنه لا يعدو أن يكون جانباً واحداً من جوانب كثيرة في هذه المسألة الهامة ، والمعقدة . وفي هذه النقطة نتناول جانبين هامين آخرين من مسألة ديمقراطية التعليم : البنية المعرفية ، والبنية الاجتماعية في النظام التعليمي .

والبنية المعرفية والبنية الاجتماعية مفهومان متربطان . وللتبييض سنتناول كل منها على حده . ونعني بمفهوم « البنية المعرفية » الأسس الاستمولوجية التي يقوم عليها التعليم ، وطبيعة المعرفة التي تكون محتوى التعليم ، وكيفية توزيع هذه المعرفة كرأس مال ثقافي داخل الفصل الدراسي ، كما نعني به أيضاً جملة الأهداف والأنشطة التعليمية المعرفية التي تقوم بها ومن خلالها عملية التعليم والتعلم داخل النظام التعليمي .

إذا كان نظام التعليم في وطننا العربي قد حقق تقدماً - نسبياً - من الناحية الكمية (اتساع حجم الفرص التعليمية المتاحة في ضوء ما أشرنا إليه وأوضحتنا سابقاً) فإنه ما زال تقليدياً في بنائه المعرفي مثله في ذلك مثل سائر النظم التعليمية السائدة في كثير من دول العالم الثالث . تعليم مغرف في الشكلية واللفظية . اللفظ لديه مساواً للمعنى والمفهوم . وأصبح ترديد الألفاظ بغرض الحفظ والاستظهار من أساسيات عملية التعليم . وأصبح تقييم العملية التعليمية تقييماً للتحصيل واسترجاع الألفاظ ، والقدرة على تذكرها . ولعلنا نجد في كلمات عالم عربي جليل هو الدكتور عبد العزيز القوصي وصفاً أو بالأحرى نقداً بليغاً معبراً

عن واقع نظام التعليم السائد في وطننا العربي ، حيث يقول :

« ان التعليم أصبح في الغالب يتجه إلى تحصيل المادة اللفظية واسترجاعها ، وأصبح التعليم الجيد في أسسه وأهدافه هو معاونة الطالب أن يحفظ في « ذاكرته » المادة التعليمية بالصورة التي يمكن أن يسترجعها بها في المواقف الامتحانية ، وليس من المهم في أغلب الأحوال أن تحمل العبارات ما قصد منها من محتوى ومعنى ما دامت تسترجع بالشكل الذي حفظت به . وأسئلة الامتحان بدورها تشجع عادةً هذا الاتجاه أكثر مما تشجع أي اتجاه آخر . وبذلك تكونت علاقة دائرية متينة بين التعليم والتعلم والامتحان . وقد تمكن هذا الثالث ، بصورة صريحة أحياناً وضمنية أحياناً أخرى ، من أن يشكل اتجاهات التعليم في الوطن العربي وفي معظم الدول النامية تقريباً . وليس أدل على ذلك من الاسراف في استخدام الالقاء والسبورات والكتب والملخصات والتيسيرات وعمليات التسميع والامتحانات القصيرة (المسماة بال الحديثة أو الموضوعية) ، ومن الاهتمام بهذه الأساليب

اللفظية أكثر من الاهتمام بالنواحي العملية والتجريبية

(والجمالية) ^(١) .

إن الوصف (أو النقد) السابق هو في حقيقته وصف للتربيـة التقليـدية وهي تربية تبدو كأنـها في جوهرـها عمـلية تحـصـيل لمـجمـوعـة منـ المعـارـف تـامـة الـانتـاج ومـطلـقة الصـحة ، والـتعلـيم عمـلـية نـقل ، والـتعلـيم تحـصـيل . والمـحتـوى هو تلك

(١) عبد العزيز حامد القوصي . « التعليم في البلاد العربية : نقد ذاتي » . ف : اليونسكو ، تعليم الكبار والتنمية . اليونسكو ، ١٩٨٢ ، ص ص ٨٧ - ١٠٢ .

المعرفة الثابتة المطلقة . ونتائج هذه العملية التربوية تختزل في كونها درجات على اختبارات تحصيلية . وذلك مفهوم ضيق بل هو أضيق ما يكون عن التربية . وال التربية باعتبارها عملية نقل معارف هو المعنى الذي ارتبط بمفهوم المدرسية . وهو المفهوم الذي واكب عقد التنمية الأول الذي نظر إلى التنمية كعملية نمو اقتصادي والتربية كعملية مدرسية .

لقد تأسس النظام التعليمي في الوطن العربي في إطار مفهوم التربية التقليدية . وما زال كذلك حتى الآن تقليدياً . بل وما زال - في كثير من جوانبه نسخة مشوهة من التقليدية . وربما كانت التربية التقليدية ملائمة بعض الشيء في حقبة ماضية من الزمن . حيث كانت الجماهير العريضة محرومة من حقها في التربية ، وكان النظام التعليمي يخدم نخبة قليلة جداً ، بهدف تخريج موظفين لدواعين الحكومة ، ولم تكن المعرفة قد شهدت بعد تلك التطورات التي مرت بها خلال العقود الزمنية الأخيرة . أما الآن وبعد هذا التفجر المعرفي الهائل الذي كشف عن النمو المستمر للمعرفة وعن طبيعتها النسبية ، وبعد أن قطعت الأقطار العربية تقدماً ملمساً في تحقيق ديمقراطية التعليم والتوزع في قاعدته حتى وصل إلى جماهير كانت محرومة منه من قبل ، وأصبح التعليم للجماهير وليس للصفوة فقط ، لم يعد منطقياً أن تظل الأداة السابقة « التربية التقليدية » ملائمة كما كانت . إن التوسع الكمي في التعليم كان ينبغي أن يتواكب مع تغير كيفي في بنائه المعرفي . كذلك النمو الكيفي في طبيعة ومفهوم المعرفة كان لا بد وأن ينعكس بالضرورة في شكل متغيرات كيفية في البنية المعرفية في نظمنا التعليمية .

إن البنية المعرفية لنظامنا التعليمي ما زالت تقليدية نخبوية تتعارض مع حركة الجماهير وحقها الديمقراطي في تعليم أكثر إنسانية كما تتعارض مع تطلعاتها إلى تنمية شاملة متکاملة في محاور التغيير الاجتماعي المنشود . لقد انحرف هذا التعليم التقليدي اللغوي بأجيال متعاقبة من الواقعية إلى اللاواقعية . ووقفت اللفظية واللاواقعية عقبة في سبيل تنمية بعض الخصائص الالازمة للتقدم كالتجريب العلمي ، وجمع البيانات ، والتعقل ، والفحص الشامل للمواقف والمشكلات ، واصدار الأحكام على أساس سليمة ومقبولة . وصاحب ذلك

ازدراء العمل والابتعاد عن المجالات العملية الانتاجية .

لقد شجعت نظمنا التعليمية ذات البنية المعرفية التقليدية روح الاتكالية في أبنائنا . فالתלמיד منذ أن يدخل أبواب هذا النظام التعليمي يعتمد على ما يقرأه في الكتاب أو يسمعه من المدرس ، ويأخذ الدليل على تفوقه ومقدراته على استرجاع ما أخذه من مدرسيه بطريقة التلقى ومن الكتاب بطريقة الحفظ والتكرار^(١) . ويظل التلميذ يمارس ذلك ويعامل معه حتى يفقد تماماً روح النقد والابتكار والرغبة في التجديد ويصير عبداً للكلمة المكتوبة وأحرف الطباعة وما سمعه من مدرسيه وما تلقاه عنهم . ويظل كذلك بهذه الطباع - حينما يصبح شاباً يافعاً - متکلاً على ما يسمعه ولا يفكر إلا من خلال الغير . معنى ذلك أننا نغرس في أبنائنا ، وننمی لديهم ألواناً غير علمية من التفكير ، ونقضي على ابتكاريتهم وقدراتهم على المناقشة وصنع القرار . ومع ذلك نعلن كل يوم وننادي في أهدافنا التربوية - المعلنة - بال التربية الاستقلالية الهدفية إلى بناء الذات !

كذلك شجعت نظمنا التعليمية - ذات البنية المعرفية التقليدية - « الانفرادية » وغرست هذه الخصلة في أبنائنا . فوسائل التدريس التي تبتعد عن روح الفريق ، وروح العمل الجماعي التعاوني ، والتي تعامل التلميذ وكأنه ليس له صلة بالآخر من قريب أو بعيد تغرس في التلميذ الروح الانفرادية التي تقتل فيه الإيمان بالمشاركة والقدرة عليها ، وتقطع علاقاته بغيرة واحساسه بهم وانتهاءه إليهم . وتأتي الامتحانات القائمة على التنافس والتسابق لتدعم هذه « الانفرادية » ، بل ولتعاقب من يشذ عن هذا النمط الفردي من التعامل - تلميذاً كان أم معلماً .

ونظمنا التعليمية ذات البنية المعرفية التقليدية هذه لا تغرس في أبنائنا خصال الاتكالية ، والفردية ، والسطحية ، واللاواقعية ، واللفظية فحسب ، بل تغرس فيهم أيضاً ما هو أخطر من هذا كله . إنها تغرس فيهم الخوف و تستدخل فيهم قهر السلطة . فال التربية التقليدية التي تقوم على التلقين لا تتم - كما يقول

(١) المرجع السابق ، ص ٩٢ .

« فريري » - إلا من خلال علاقة تسلطية بالضرورة .

ويقول مصطفى حجازي واصفًا واقع التعليم في نظمنا التعليمية إن سلطة المعلم في مدارسنا لا تناقش ، حتى أخطاءه لا يسمح بثارتها - من قبل التلاميذ - وليس من الوارد الاعتراف بها . فما على الطالب إلا الطاعة والامتثال لما يملي عليه من أعلى . وهذه العلاقة التسلطية الترويضية تمنع التلميذ من التعقل والتفكير العلمي الجدي ، كما تمنعه من التمرس بالسيطرة على شئونه ومصيره ومن ثم تفضي - كما يقول حجازي - إلى استمرار الذهنية المتخلفة^(١) : إن نظمنا التعليمية باختصار - بما تقوم عليه من بنى معرفية تقليدية - غير مؤهلة لإنتاج الشخصية القادرة على المشاركة والانخراط في عملية التنمية المتكاملة المنشودة . إن الشخصية التي تنتجهما هذه النظم - كما بینا - ليست هي الشخصية الحديثة التي تكلم عنها أصحاب النموذج النفسي في التحديث (أمثال ليرنر ، وماكيلاند ، وهيجين ، و كانكيل) كما أنها ليست هي الشخصية الوعائية الناهضة التي تكلم عنها فريري . إنها بالأحرى شخصية تقليدية نتاج فلسفة و التربية تقليدية .

إن البنية المعرفية التربوية في نظمنا التعليمية هي بمثابة « منهج خفي » يعمل بشكل مخالف لما ننشده ونهدف إليه ولما نعلنه في أدبنا التربوي عن إعداد الشخصية المستقلة الناهضة الوعائية . إن أقوالنا وأهدافنا المعلنة شيء ، ومارستنا وانتاجنا الفعلي شيء آخر . إنها طرائقنا التسلطية التي تنتج ما لا نريد - بوعي منا أو بدون وعي . وأصبحت تشكل آليات خفية هي المنهج الفعلي الذي لا يمكن أن يتتسق أو يتكمّل أو يصبح جزءاً من عملية تنمية متكاملة - متعددة المحاور .

إن ما ينبغي أن نسعى إليه هو تأسيس بنية معرفية تربوية تبني في الأفراد والجماعات القدرة على تعليم الذات ، ونقد الذات ، وتقدير الذات أو التطلع المتحمس إلى تجديد الذات . وتتصبح المسألة التربوية هي كيف نعلم الفرد أن

(١) مصطفى حجازي . التخلف الاجتماعي : مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور . بيروت ، معهد الإنماء العربي ، ط ٤ ، ١٩٨٦ ، ص ص : ٧٦ - ١٨ .

يصبح قادراً على تعليم نفسه وتجديده ذاته^(١). إن البنى المعرفية التربوية التي يمكن أن تقوم بذلك هي تلك البنى القائمة على فلسفة حل المشكلة . وهي فلسفه - كما يقول « فرييري » - تكسر الحواجز الرأسية التي تميز العلاقة التقليدية بين المعلم والتلاميذ ، وتدعو إلى إنشاء علاقة قائمة على الحوار الأفقي^(٢). ويتضمن ذلك فرضيات ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار :

- لا يمكن لأحد أن يعلم شخصاً آخر رغمًا عنه - متجاهلاً طبيعته وحاجاته .
- لا أحد يتعلم بمفرده .
- يتعلم الناس سوياً ، ويتصرون ويصررون شئون عالمهم .

وفي ضوء مثل هذه الفرضيات لا مكان لعلاقات التسلط والقهر في ثنائية العملية التربوية . فبدلاً من أسلوب الحفظ والتلقين والترويض تقدم الخبرة التعليمية للتلاميذ لتكون فرصة للتحليل الوعي والنقد لكل ما يعيشون به وفي إطاره ، ومن ثم تعميق إدراكاتهم الشخصية لمجتمعهم وبناء عنصر الثقة في قدرتهم الابتكارية ، ومقدرتهم على العمل والنشاط . إن الخبرة التعليمية على هذا النحو هي جزء من عملية كبيرة تقتضي تكوين القيم وتطوير العقول ، وتؤدي في النهاية إلى شخصية قادرة على العمل في مشروع تنموي متكامل .

ان النظام التعليمي القائم على بني معرفية مرتكزة على فلسفة حل المشكلة هو وحده قادر على تقديم خبرات تربوية تكون مصدراً يتحدى كوانمن أبنائنا وتدفعهم نحو الحقيقة والتأمل ، وتوسيع من مجال إدراكتهم وتنذكي فيهم تحديات جديدة ، والتزاماً أكبر في نشاطهم المباشر الهدف للسيطرة على الواقع . إن التربية التي نسعى إليها على هذا النحو هي عملية بحث عن الإنسانية الكاملة التي هي أسمى وظائف الفرد .

إن ما يقال عن البنية المعرفية في نظامنا التعليمي يمكن أن يقال تماماً عن البنية الاجتماعية فيه . وما نعنيه « بالبنية الاجتماعية » هنا هو جمل العلاقات الاجتماعية التي تتم من خلالها العملية التعليمية ، كما يعني بها أيضاً آليات

(١) عبد العزيز القوصي ، مرجع سابق ، ص ١٠٠ .

(٢) سرينيفاس ، مرجع سابق ، ص ٢٣ .

الانتقاء الاجتماعي داخل المدرسة ، وبنية توزيع الفرصة التعليمية داخل النظام التعليمي ، وبنية توزيع المخصصات على التعليم في مراحله المختلفة .

والبنية الاجتماعية في أي نظام تعليمي هي بمثابة الشروط البنوية الم موضوعية التي يتم بها ومن خلالها العملية التعليمية . وهي من ثم ليست محايدة لنتائج العملية التعليمية . فالبنية الاجتماعية بمثابة آليات إعادة انتاج أوضاع التفاوت الاجتماعي الطبيعي في أي نظام تعليمي⁽¹⁾ . وكلما تزايدت أوضاع التفاوت الاجتماعي حدة في مجتمع ما تزايد وضوح هذه الآليات وما تقوم به من أدوار وفعاليات في إعادة انتاج هذه الأوضاع وترسيخها . وتلعب البنية الاجتماعية في ظمننا التعليمية أدواراً خطيرة في اتجاه معاكس لجهود الاصلاح الاجتماعي نحو الديمقراطية والتنمية المتكاملة ، ومن ثم ينبغي الاهتمام بفهمها وكشف عناصرها ودراسة ديناميتها ثم إعادة بنائهما وتوجيهها وجهة ديمقراطية لخدمة الجهد التنموية في مجتمعاتنا . وثمة ثلاثة مسائل تتعلق بديمقراطية البنية الاجتماعية في ظمننا التعليمية ينبغي مناقشتها :

وتلخص المسألة الأولى في أن « المناخ الاجتماعي » السائد في ظمننا التعليمية داخل مدارسنا - الذي يعبر عن نمط وطبيعة شبكة العلاقات الاجتماعية القائمة بين المدرسين وبعضهم ، وبين المدرسين والإدارة ، وبين المدرسين والإدارة من جهة والتلميذ من جهة أخرى ، وبين التلميذ وبعضهم ، وبين التلميذ وعمله - هو مناخ اجتماعي تعوزه الديمقراطية في كثير من نواحيه ، ويتسم في مجمله بتسلسل السلطة وتركيزها والاعتماد على قواعد وقوانين شكلية . ويتعلم أبناءنا كثيراً من المعايير والقيم والاتجاهات غير الديمقراطية من خلال ممارسة ومعايشة هذا المناخ الاجتماعي بعلاقاته المتزمرة داخل المدرسة والفصل . فيتحول لديهم الشعور بالعجز بإمكاناتهم وطاقاتهم وقدراتهم الإنسانية . ويفقدون

(1) P. Bourdieu & J. Passeron. "Reproduction in Education, Society and Culture. (Trans. by R. Nice). London: Sage Publications, 1977: P.5.

الاحساس بالهوية والأصالة^(١). إن صرامة العلاقات الاجتماعية وما تنطوي عليه من ضبط اجتماعي هي ظروف موضوعية مولدة لكل مشاعر الاغتراب لدى تلاميذنا وشبابنا .

إن كثيراً من المفكرين يؤكدون أن المعايير والقيم والاتجاهات التي يكتسبها التلميذ إنما يتم الجانب الأكبر والأكثر أهمية منها من خلال تأثير نمط العلاقات الاجتماعية (المناخ الاجتماعي) السائد ، لا من خلال المحتوى الرسمي الذي يتم نقله داخل الفصل الدراسي . بل أن ما يتعلمته التلاميذ من خلال الممارسة والمعايشة - ضمنياً وفي الخفاء دون كلمات تقال - هو التعليم الأكثر فاعلية والأكثر ثباتاً والأكثر خطورة من ذلك الذي يتم من خلال المحتوى الرسمي^(٢) .

وإذا كنا بينا - سابقاً - أن البنية المعرفية التقليدية في نظمنا التعليمية هي أحد عناصر المنهج الخفي الذي يعمل بشكل معاكس لبناء الشخصية الحديثة القادرة على النبوض بأعباء التنمية في مدارسنا ، فإن نمط العلاقات الاجتماعية (المناخ الاجتماعي) السائد هو أيضاً عنصر آخر من عناصر هذا المنهج الخفي . وإذا جعلنا من بناء الشخصية الحديثة المتكاملة هدفاً يواكب هدفنا في السعي نحو مشروع تنموي متكامل فإننا ينبغي أن نهتم ببناء علاقات اجتماعية أكثر ديمقراطية في مدارسنا . ولا يتم ذلك إلا بالتوسيع في قاعدة المشاركة (بين المدرسين والتلاميذ) في مناقشة وصياغة برامج وقرارات العمل اليومية ، وكذلك التوسيع في الأنشطة المدرسية وجعلها جزءاً لا يتجزأ من البرامج الدراسية . إن ممارسة العلاقات الديمقراطية داخل نظمنا التعليمية مسألة حيوية لبناء الشخصية الديمقراطية الحديثة القادرة على المشاركة والنهوض بأعباء التنمية المتكاملة .

(١) هناك كثير من الأبحاث التي أجريت حول دراسة ظاهرة الاغتراب لدى شبابنا انظر على سبيل المثال :

- عبد السميع سيد أحمد . « ظاهرة الاغتراب بين طلاب الجامعة في مصر » رسالة دكتوراه .

كلية التربية - جامعة عين شمس .

- عادل عز الدين الأشول وآخرون . التغير الاجتماعي واغتراب شباب الجامعة . أكاديمية البحث العلمي . القاهرة ، ١٩٨٥ .

(2) Philip Jackson. **Life in the Classrooms**: New York: Basic Books, 1979, P.

أما المسألة الثانية ، في قضية ديمقراطية البنية الاجتماعية في نظمنا التعليمية ، فتتمثل في ظاهرة التوزيع غير العادل أو غير المتكافئ للفرص التعليمية داخل القطر العربي الواحد . وقد تكون هذه الظاهرة أكثر وضوحاً في تلك الأقطار ذات الكثافة السكانية العالية . وثمة صور واضحة متعددة تدلل على وجود هذه الظاهرة . ومن أهم هذه الصور التي لا تخطئها عين ناظرة - ما نجده من تدني مستوى المدارس التي تخدم أبناء القراء في القرى والنجوع وأحياناً المدن الفقيرة قياساً إلى ما نجده من ارتفاع مستوى تلك المدارس التي تخدم أبناء الطبقات المورثة في الأحياء الغنية ، وذلك من حيث مستوى المعلمين ، وتتوفر المكتبات ، والوسائل التعليمية ، والتجهيزات الخاصة بالأنشطة ، ومستوى المباني ، وتتوفر الميزانيات . وبالطبع يصبح هذا التفاوت الظاهر في الإمكانيات المادية والتربوية سبباً أو عاملأً مؤثراً فيما نلاحظه من تفاوت في مستوى الخدمة التعليمية وأداء الطلاب في هذه المدارس ، وفيما نلاحظه من زيادة نسب الرسوب والتسرب في مدارس القرى وأحياء المدن الفقيرة عنها في مدارس الأحياء الغنية في المدن الكبيرة .

وثمة صورة أخرى تبدو في ذلك التفاوت في نسب الاستيعاب في المراحل المختلفة بين المناطق الحضرية والريفية ، وبين البنين والبنات في القطر الواحد . فعلى سبيل المثال بينما يقال أن نسبة الاستيعاب في المرحلة الابتدائية في مصر هي ٧٩٪ ، فنجد أن هذه النسبة ليست واحدة في جميع مناطق مصر ، حيث تختلف هذه النسبة من منطقة إلى أخرى وفقاً لمستوى التحضر في هذه المناطق . فقد تصل نسبة الاستيعاب - في هذه المرحلة - في القاهرة والاسكندرية إلى ٩٥٪ ، بينما تنخفض في نفس الوقت هذه النسبة إلى ٦٠٪ في بعض القرى والمناطق الريفية أو النائية . كذلك تتفاوت نسبة الاستيعاب بين البنين والبنات . وقد لا يكون التفاوت بين البنين والبنات كبيراً في المدن الكبرى ، لكنه يوجد بشكل ملحوظ في المناطق الريفية^(١) . والمثال الذي أوردناه هنا عن المرحلة الابتدائية في مصر هو مثال متكرر في كثير من البلدان العربية وفي كل المراحل التعليمية .

(١) وزارة التربية والتعليم ، جمهورية مصر العربية ، الإحصاء الاستقراري للمرحلة الابتدائية ، نوفمبر ١٩٨١ .

إن توفير الفرصة التعليمية المتكافئة للجميع هي أحد الأركان الأساسية في إرساء دعائم ديمقراطية التعليم . ومن ثم ينبغي العمل على القضاء على أي تمايز أو تفاوت في توزيع فرص التعليم بين أبناء الوطن الواحد ولا يمكن إرساء ديمقراطية بلا عدالة . وهم معاً من الأسس الهامة في مشروع التنمية المتكاملة ومن أهم معايير التقدم الاجتماعي .

أما المسألة الثالثة ، في قضية ديمقراطية البنية الاجتماعية في نظمنا التعليمية، فهي مسألة الانتقاء الاجتماعي التي تقوم بها هذه النظم . وبصفة عامة ، فإن النظم التعليمية في المجتمعات الحديثة تقوم بعملية غربلة اجتماعية للتلاميذ داخل هرم النظام التعليمي لتوزيعهم مرة أخرى - بعد التخرج أو عند الخروج منه - في هرم التدرج الاجتماعي لمجتمع الكبار . والتدرج التربوي مناظر تماماً للتدرج الاجتماعي . وكل نظام تعليمي إنما يقوم بخطوات ثلاث في عملية الانتقاء الاجتماعي / التربوي . فأولاً يجمع التلاميذ الداخلين إليه من مستويات اجتماعية مختلفة التدرج . ثم ثانياً ، يقدم تعليماً ملائماً لكل فئة اجتماعية من الطلاب « حسب قدراتها وطاقتها ». ثم ثالثاً ، يوزع التخرجون منه - بقدر ما نالوه من تعليم معين - على المراكز والوظائف المتاحة في التدرج الاجتماعي - في المجتمع الكبير⁽¹⁾ . ويعتبر التشعيّب والامتحانات من أخطر آليات أي نظام تعليمي في القيام بعملية الانتقاء الاجتماعي هذه .

وتحتفل النظم التعليمية فيما بينها في درجة التشعيّب داخلها ، وفي متى يتم أول تشعيّب للتلاميذ ، وفي تبرير عملية التشعيّب من الناحية التربوية والاجتماعية .

وعاني نظمنا التعليمية من درجات عالية نسبياً من التشعيّب . وثمة خلظ واضح بين مفهومي التشعيّب والتنوع في التربية . أما التشعيّب فمعنى به وجود مساقات منفصلة عن بعضها وغير متكافئة داخل النظام التعليمي الواحد .

(1) E.I. Hopper. "A Typology for the Classification of Educational Systems". In: J. Karabel & A. Halsey (eds.). **Power and Ideology in Education**. N.Y: Oxford University Press, 1977: PP. 153-166.

وينتهي كل مساق بنهايات مختلفة - تماماً عند المصب في هرم التدرج الاجتماعي . والتشعيب بهذا المعنى هو وجه من الازدواجية . أما مفهوم التنوع فيشير إلى تعدد الخبرات التربوية بشكل متكافئ في إطار نظام شامل ، يؤدي إلى ثراء الواقع التربوي بخبرات مختلفة . والتشعيب على ذلك مرفوض لأنّه انعكاس وتكرис للتمييزات الطبيعية داخل المجتمع . أما التنوع فمطلوب لأنّه تدعيم للتعددية المتكافئة . وترى ملامح التشعيب في نظمنا التعليمية في تلك الازدواجيات الشديدة بين التعليم العام والتعليم الفني ، وبين التعليم المدني والتعليم الديني ، وبين التعليم الحكومي والتعليم الأهلي . وقد شهدت بعض الأقطار العربية ازدواجيات جديدة بين تعليم بلغات أجنبية وتعليم بلغة عربية في نفس البلد العربي الواحد . ووجود هذه الازدواجيات (التشعيب) في جسم النظام التعليمي مسألة تضر بالفرصية الديمقراطية المتكافئة . وعلى سبيل المثال بدأ كثير من رجال التعليم في أيامنا هذه يشجعون التعليم - الفني - في مقابل التعليم العام - والتعليم الفني في نظمنا التعليمية مرحلة متئبة لا تؤدي إلى الجامعات . وقد أوضحت كثير من الدراسات أن هذا التعليم في الغالب متترك لهواء التلاميذ من الطبقات الدنيا . ولذلك نجد دائماً أن من يشجع هذا النوع من التعليم هم أولئك الذين لا يضار أبناؤهم بهذا التعليم .

وتلعب الامتحانات التقليدية في نظمنا التعليمية - كذلك - دوراً كبيراً في تثبيت واقع التشعيب (الازدواجيات) وإضفاء الشرعية على عملية الانتقاء الاجتماعي الذي يقوم به النظام التعليمي . فانتقاء الطلاب يتم وفقاً لنتائج الامتحانات . والامتحانات تعطي أساساً (أو تبريراً) « استحقاقياً » لهذه النتائج وما يترتب عليها من عملية انتقاء (وتوزيع) للطلاب على الشعب المختلفة . لكن هذا الاستحقاق في الواقع يخفي في ثنائيه تمييزات طبيعية اجتماعية . فشدة علاقة بين أداء التلاميذ ومستوياتهم الاجتماعية الاقتصادية والامتحانات التقليدية في نظمنا التعليمية فضلاً عن كونها أداء لغرس الرهبة والخوف والطاعة العميم ، والتفكير غير العلمي في شخصية أبنائنا وتكرис القيم المرتبطة بنظمنا التعليمية ذات البنية المعرفية التقليدية من اتكالية ، ولا

واقعية ، واستظهار ، فهي كذلك أداة تعمل على إبقاء واستمرار علاقات التمايز الاجتماعي داخل النظام التعليمي ، وبالتالي على إبقاء واستمرار التمايزات الاجتماعية الطبقية في مجتمعاتنا العربية^(١) .

إن ديمقراطية البنية الاجتماعية وتحفيض حدة الانتقاء الاجتماعي تتطلب منا كذلك النظر والاهتمام بعملية التقييم التربوي داخل نظمنا التعليمية . فشمة ضرورة لاستحداث نظم تقييم أكثر إنسانية وأكثر ديمقراطية. والتوعية بالآثار السلبية لهذه الامتحانات بين الإداريين والمعلمين والآباء قد تكون خطوة أولى ضرورية للتخفيف من الغلو- غير الواعي - في الممارسات الامتحانية التقليدية ، ثم تشجيع الباحثين لدراسة بدائل جديدة في ضوء التجارب العالمية والأفكار التربوية المعاصرة .

وباختصار ، فإن الحديث عن ديمقراطية التعليم من أجل النهوض بمشروع تنموي في وطننا العربي . دون التفكير في ديمقراطية البنية المعرفية ، ودون التفكير في ديمقراطية العلاقات الاجتماعية السائدة ، دون التفكير في ديمقراطية توزيع الفرص التعليمية ، دون التفكير في ديمقراطية وظيفية الانتقاء الاجتماعي والقضاء على التشعيّب وتحديث نظم الامتحانات ، ثم تحجيم الحديث عن ديمقراطية التعليم في دائرة المفاهيم الكمية ، هو حديث مضلل ، يضر أول ما يضر بمسيرتنا التنموية المنشودة .

ج. شعبية التعليم الجامعي :

ما زال التعليم الجامعي في وطننا العربي تعليماً نخبوياً (للسفوة الاجتماعية المميزة). فمن الناحية الكمية ما زالت النسبة المئوية للملتحقين بهذا التعليم لا تتجاوز من ١٠٪ إلى ١١٪^(٣) من مجمل الفئة العمرية في سن هذا التعليم. وهذه نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بالدول المتقدمة التي قطعت شوطاً كبيراً في مضمار

(١) لمزيد من التفاصيل حول آلية الامتحانات في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية الطبقية في المجتمعات ذات البنية الطبقية .. انظر : P.Bourdieu, *Op. Cit. PP. 143-145.*

(٢) جامعة الدول العربية ، الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة ، مرجع سابق ، ص ٦٥ .

القدم . والتعليم الجامعي في وطننا العربي ليس فقط نخبويًّا من الناحية الكمية ، بل أنه نخبوi كذلك من الناحية الكيفية . فهذا التعليم - بحكم تكوينه وتطوره - يتبع قلة من الأكاديميين أو المهنـيين المتخصصـين الذين يعتقدون أنهم متميزـون عن بقـية أعضـاء المجتمع . كما أنه يتبع من جهة أخرى أعدادـاً كبيرة من الخريـجين غير المؤـهـلين لـطلـبات التـنـمية الـكـاملـة . ولـذلك فهو تعـليم يمكن وصفـه بأنـه بعيد عن حـركة الجـاهـير العـربـية وـتـطـلـعـاتـها نحو تـحـقـيق تـغـير اـجـتمـاعـي شاملـ على كـافـة مـحاـورـ التـنـمية - التي أوضـحتـها هـذه الـدـرـاسـة .

إن الاهتمام بالتعليم الجامعي (والعالـي بـصـفـة عـامـة) في ضـوء رـؤـية تـنـمـوـية مـتكـامـلة تـقـوم على تـبـعـة جـاهـيرـية وـاسـعة لـابـد وأنـ يتـجـهـ إلى تـحـقـيق شـعبـية هـذا التـعـليم ، وـذـلك لـتـوجـيهـه لـسدـ النـقـصـ فيـ الكـوـادـرـ العـلـيـاـ المتـخـصـصـةـ الـلـازـمـةـ لـانـجـازـ خـطـطـ التـنـمـيـةـ . وـهـذا المـطـلـبـ لـيـسـ ضـرـوريـاـ فـقـطـ منـ النـاحـيـةـ الـاقـتصـاديـةـ ، بلـ أـنـتـهـ كـذـلـكـ منـ النـاحـيـةـ الـاجـتمـاعـيـةـ ، حتىـ نـقـضـيـ علىـ الـامـتـياـزـ الـفـئـويـ الـذـيـ يـمـكـنـ أـنـ يـنـشـأـ بـحـكمـ عـامـلـ النـدرـةـ .

إن تـحـقـيقـ شـعبـيةـ التـعـليمـ الجـامـعيـ (والـعالـيـ) - أيـ جـعلـ التـعـليمـ الجـامـعيـ تعـليـمـ جـاهـيرـياـ - هيـ اـسـتـراتـيـجـيـةـ هـامـةـ ، وـيمـكـنـ أـنـ تـحـقـقـ منـ خـلالـ مـحاـورـ الـعـملـ الـآـتـيـةـ :

١ - توسيـعـ قـاعـدةـ التـعـليمـ العـالـيـ وـفـتـحـ قـنـواتـ غـيرـ تقـليـدـيـةـ فـيـهـ . وـذـلكـ مـثـلـ التـعـليمـ عنـ بـعـدـ ، وـالـجـامـعـةـ المـفـتوـحةـ ، وـبـرـامـيجـ خـدـمـةـ المـجـتمـعـ - الجـامـعـيـ - فيـ الـأـحـيـاءـ السـكـنـيـةـ وـحقـوقـ الـإـنـتـاجـ الـمـخـلـفـةـ . وـلـعلـ هـذـهـ الـخـطـوـةـ تـسـهـمـ فـيـ تـحـقـيقـ عـدـالـةـ تـرـبـوـيـةـ - فيـ هـذـهـ الـمـرـحـلـةـ العـالـيـةـ منـ التـعـليمـ - تـدـعـمـ بـالـتـالـيـ الـجهـودـ الـبـذـولـةـ لـتـحـقـيقـ عـدـالـةـ اـجـتمـاعـيـةـ فـيـ الـمـجـتمـعـ الـكـبـيرـ - وـهـيـ أـحـدـ الـمـحاـورـ الـأسـاسـيـةـ فـيـ التـنـمـيـةـ الـمـتـكـامـلـةـ .

٢ - رـيـطـ التـعـليمـ الجـامـعيـ باـحـتـيـاجـاتـ التـنـمـيـةـ منـ الـكـوـادـرـ المـتـخـصـصـةـ . وـذـلكـ مـنـ خـلالـ تـغـيـرـ - وـتـعـديـلـ - بـنـيـةـ التـخـصـصـاتـ الـأـكـادـيـمـيـةـ دـاخـلـ الـجـامـعـةـ ، وـإـعادـةـ شـكـلـ الـاـهـتمـامـ الـاجـتمـاعـيـ لـدـىـ الـطـلـابـ تـجـاهـهـاـ . وـتـوجـيهـ اـهـتمـامـ

الطلاب بالدراسات العلمية والتكنولوجية بدلاً من الاهتمام بالدراسات القانونية والإنسانية مسألة أساسية ويمكن تحقيقها من خلال إنشاء أقسام علمية جديدة وإعادة بناء الأقسام القديمة وتزويدها بالإمكانات والأجهزة اللازمة لها ، وكذلك من خلال إقامة كليات جديدة للعلوم والتكنولوجيا المتطرفة . ف توفير فرص الدراسات العلمية وتشجيع الطلاب عليها هو من أساسيات إعادة بناء الاهتمام العلمي لدى طلابنا . إن هذه الخطوة تعد ضرورية لربط التعليم الجامعي بمتطلبات حقول الانتاج من كوادر وأبحاث متخصصة .

٣ - ربط النشاط الأكاديمي بالعمل الإنتاجي وخدمة حقول الانتاج في المجتمع . إن توجيه التعليم الجامعي لتوسيع قاعدة المشاركة الاجتماعية وجعلها فرصة متاحة للجميع وخاصة لطلاب هذا التعليم إنما يتطلب ربط أو دمج النشاط الأكاديمي للطلاب والأساتذة داخل الجامعة بالنشاط الإنتاجي في حقول وميادين الانتاج المختلفة في مجتمعاتنا العربية . وذلك من خلال خروج الطلاب والأساتذة إلى حقول العمل المختلفة للعمل والبحث والدراسة كجزء لا يتجزأ من خطة الدراسة الجامعية . كأن يعمل الطالب ربع أو نصف الوقت في تخصصه المناظر (في مستشفى أو مصنع أو مزرعة) . وأن تكون أبحاث الطلاب والأساتذة وتقاريرهم العلمية حول ما يمارسونه من عمل وما يواجهونه من مشكلات بالفعل . ولا يستثنى من ذلك طلبة وطالبات الدراسات الإنسانية والاجتماعية . فالقيام بأبحاث في مجال الدراسات الإنسانية ، أو مسح اجتماعي تخدم خطط التنمية أمر حيوي لإنجاح جهود التغيير والتحديث الاجتماعي . وقد تم ذلك في بعض بلدان العالم الثالث ذات التجارب التنموية الناجحة^(١) .

د. التربية من خلال العمل ومن أجل العمل :

إذا كان أحد المعايير الأساسية في التنمية المتكاملة هو تحقيق فرصة لكل فرد في المجتمع في العمل الاجتماعي ، وإذا كان التخلص من التبعية يكمن في أحد

(١) أنظر حسن البلاوي . الإصلاح التربوي في العالم الثالث ، مرجع سابق ، الفصل الرابع .

أبعاده في قدرة جهود التنمية على توجيه المجتمع نحو الإنتاج ورفع طاقته الإنتاجية . فإن التربية المتكاملة ينبغي أن توجه أفراد المجتمع صغاراً وكباراً، رجالاً ونساءً ، نحو العمل . ولا يمكن أن يتحقق هذا الهدف إلا أن يصبح العمل نفسه استراتيجية رئيسية للعملية التعليمية نفسها في كل المؤسسات التربوية وعلى كل المستويات .

إن دمج التربية في العمل ليس مسألة شكلية بسيطة ، بل هو في حقيقته تغيير جذري في بنية النظام التربوي المعرفية والاجتماعية . فحب العمل واحترام العمال مسألة لا تأتي تلقائياً - من خلال النصائح أو الوعظ والارشاد - لكنها نتائج جهد وعمل تربوي دؤوب . ويطلب ذلك أن تدار المدارس وفق مبادئ دقيقة من قيم العمل ودفافع عالية لتحقيق التنمية . والتربية التي تقوم على الخبرة الحية ، هي التربية الأكثر فعالية ، وهي المكن الوحيد في مجتمع يتطلع إلى إنجاز تنمية متكاملة في عصرنا الحالي .

والاهتمام بالعمل ، ليس معناه الاهتمام بالتعليم الفني أو بنوع معين من التعليم التقني . إن الاهتمام بإنشاء قطاعات للتعليم التقني في المجتمع معناه تدعيم تشبيب النظام التعليمي وخلق ازدواجيات في البنية التعليمية ، ولن يكون لها نتائج إلا تدعيم التفاوت الاجتماعي في المجتمع وعرقلة جهود المساواة وتحقيق العدالة الاجتماعية (التربية) . إن التعليم الفني فضلاً عما يخلقه من ازدواجية داخل جسم النظام التعليمي القومي في المجتمع لا يفي في مضمونه بمتطلبات التنمية من الكوادر الفنية المتخصصة فهو تعليم باهظ التكاليف . وإنشاء مدرسة تقنية تعامل في تكاليفها إنشاء مؤسسة انتاجية ، أو تقترب من ذلك في أحسن الأحوال . اضافة إلى أن «كيف» التعليم بها لن يكون مواكباً أو متوفقاً مع البناء المهني المتغير في سوق العمل . فالمؤسسات الانتاجية ذات بنية دينامية بحكم وجودها في سوق التجارة والربح ، ولذلك فبنية المهنة متغيرة وشديدة التطور ، والآلات متطرفة كذلك . أما المهنة داخل المدارس الثانوية الفنية فلن تكون متواكبة بأي حال مع التغيرات في سوق العمل ومن ثم تصبح

معلومات ومهارات الخريج قديمة نسبياً بمقارنتها بما هو حادث - في لحظتها - في سوق العمل .

إن الخروج من هذا المأزق لا يتم إلا من خلال تحطيم كل الحاجز . أولاً ، بين التعليم ومؤسسات العمل الانتاجي . فكل المؤسسات التعليمية هي مؤسسات تتجه إلى الإنتاج وتتنزع إليه ، وترتبط بالعمل وتقوم عليه . وكذلك المؤسسات الانتاجية ينبغي أن تصبح مؤسسات تتجه إلى التربية وتقوم عليها . فتتم التربية والتدريب بطرق علمية وتربيوية عالية داخل مؤسسات الانتاج . ويتم الانتاج والعمل داخل مؤسسات التعليم . وكذلك ، ينبغي أن تسقط الثنائية بين تعليم عام نظري تقليدي ، وتعليم فني (تقني) . فالتعليم كل التعليم ينبغي أن يرتبط بالعمل ويقوم عليه . وبذلك تتجه إلى التعليم الشامل الذي يزيل الثنائيات داخله ، بين النظر والعمل ، والتفكير والممارسة ، بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية والتكنولوجية ، بين المدرسة والمجتمع وبين المدرسة والمصنع وحقول الانتاج بصفة عامة .

إن العمل هو الاستراتيجية الوحيدة التي تمكنا من القضاء على تلك المثالب التي باتت شائعة في نظامنا التعليمي : وهي التلقين ، والحفظ ، والتكرار ، وحشو الأدمغة ، وكبت القدرات ، وقتل ملكات الإبداع والتفكير النقدي . فالتعليم القائم على العمل ، يعني الممارسة والتفاعل مع الواقع والأشياء ، واكتساب معارف حية ، يعرف التلميذ تماماً أنها قابلة للتغير والتجدد ، فهي نسبية وليس مطلقة . ولن يكتسب التلميذ معارف علمية فقط بل قيماً واتجاهات ودافع ، وفهمًا جديداً للكون والعالم والإنسان .

هـ. التعليم المستمر :

ان التعليم المستمر ، فلسفة جديدة . وهو أيضاً استراتيجية يمكن من خلاها - وبها - إنجاز اصلاحات ضرورية تمكنا من تحقيق الأهداف التربوية التي تفرضها علينا التنمية المتكاملة^(١) .

(١) لمزيد من التوسيع حول فكرة التعليم المستمر كفلسفة انظر : - محمود قمبر . « التربية المستمرة - إطار نظري » . في : تعليم الكبار : مفاهيم ، صيغ ، تجارب عربية . الدوحة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥ - ٤٨٦ -

إن التربية في سياق التنمية الشاملة المتكاملة هي أيضاً تربية شاملة متكاملة . فال التربية هنا لا تنحصر داخل جدران التعليم المدرسي الرسمي ، بل تشمل إلى جانب ذلك كل خبرة يمر بها الفرد أثناء مشاركته مع الجماعة في هذه الحياة اليومية - التي تتجه بكليتها نحو التنمية والتغيير . معنى ذلك تعدد في الفرص والخبرات التربوية التي يتواجد فيها الفرد ويكتسب من خلالها جمعياً المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم . وهذه الخبرات على تعددتها وتنوعها - في الواقع التنموي - لا تناقض بل تتفاعل وتندمج جميعها خلال المشاركة الاجتماعية الواسعة في المجتمع . فكلها تتجه إلى هدف واحد هو إصلاح الفرد وتنميته وتوجيهه إلى العمل والإنتاج والمشاركة مع الجماعة .

إن المفهوم المتكامل للتربية يستبعد تماماً مساواة التربية بالمدرسة (أو التمدرس أو المدرسية) . وينظر إلى التربية باعتبارها مفهوماً يشير إلى نشاط واسع متعدد ، تتعدد وسائله في المجتمع ، وتتنوع وظائف كل وسيط منها حسب شكله وبنيته^(١) . فإلى جانب « التعليم المدرسي الرسمي » ، يوجد التعليم المنظم « غير المدرسي » ، وهي تلك البرامج التربوية المتنوعة للصغار أو الكبار ، والتي تتم في فترات منتظمة وقصيرة نسبياً ، تهدف إلى تزويد أفراد معينين بتدريب محدد أو معلومات معينة لأهداف محددة . كما يوجد أيضاً شكل ثالث هو « التعليم اللانظامي » الذي يتم نتيجة انخراط الفرد ومشاركته في الحياة اليومية والتعامل مع البيئة المحيطة - وقد يشمل تجمعات الشباب أو جماعات الرفاق والإعلام وكافة الخبرات التي يمكن أن يكتسبها الفرد بحكم تفاعله التلقائي في الحياة اليومية .

إن التعليم المستمر ليس امتداداً بسيطاً لأنظمة التعليم التقليدية إلى حياة الكبار . انه استراتيجية جديدة . ترى أن التربية عملية تتكامل فيها عناصر التعليم المختلفة باعتبارها عناصر متكاملة في الأهمية (المدرسة .. الجامعة ..

(١) لمزيد من التفصيل حول تعدد وسائل التربية والخصوصية البنوية لكل منها ، وما يتربى على ذلك من خصوصية في الوظيفة التي يقوم بها انظر :

- حسن البلاوي . « الوسائل التربوية في المجتمعات المعاصرة » . محمد قبر وأخرون ، دراسات في أصول التربية ، الدوحة ، دار الثقافة ، ١٩٨٩ ، الفصل الرابع .

التدريب .. الخ) . وأن التربية ينبغي أن تصل إلى كل فرد من أفراد المجتمع .. حتى نخلق المجتمع العربي - المجتمع المعلم والمتعلم في نفس الوقت . وهو مجتمع يوفر لأفراده كل فرص التعليم طوال مراحل حياتهم المختلفة . وفي ضوء هذه الاستراتيجية ، سيسعد تعليم الكبار نفسه متزوراً من الفكر التربوي التقليدي ، وسيتجاوز مفهوم تعليم الكبار الصيغة الذي يعيشها وهو معالجة خلل النظام التقليدي ، إن التعليم المستمر استراتيجية توجه كل أجهزة التعليم ليصبح شبكة متكاملة تتدبر بامتداد الحياة وتتسع باتساعها . وثمة خصائص هامة تتركز أو تقوم عليها أي رؤية صحيحة للتعليم المستمر كفلسفة تربوية جديدة ، وأهمها :

- ١ - الكلية والعمومية : وتعني بالكلية كلية المؤسسات والأنشطة التربوية في المجتمع . وتعني بالعمومية عمومية الفرص التربوية بحيث تشمل أفراد المجتمع .. كل المجتمع .
- ٢ - الдинامية والتنوع : أي دينامية وتنوع وسائل مادة التعليم والتعلم .
- ٣ - الاهتمام بتنمية الخصائص الشخصية في المتعلم : تلك الخصائص الأساسية التي يقوم عليها كل تعليم مستمر في كل مرحلة من مراحل حياة الفرد (الدافعة ، والتخيل ، والقيم ، والاتجاهات والقدرة على التعلم الذاتي .. الخ) .

إن التعليم المستمر بهذا المعنى السابق ، وبهذه الخصائص التي بينها ، هو تعليم يهدف إلى زيادة إمكانات الفرد في التعبير عن نفسه في المجالات الفكرية والنفسية والاجتماعية والمهنية . هو تعليم يهدف إلى استمرار دافعية الفرد وابحاثيه نحو تغيير نفسه ، ومجتمعه ، بل وعالمه الذي يعيش فيه ، إلى الأفضل - بحيث لا يقف سلبياً متظراً مصيره في هذا العالم .

والتعليم المستمر - بهذا المعنى السابق أيضاً - ينطوي على مجالات تربوية كثيرة ، تتكامل فيها - رأسياً وأفقياً - أنشطة تربوية كثيرة رسمية وغير رسمية ، تقليدية وحديثة ، لخلق المجتمع المربى - المجتمع الإنساني المنشود . ومن أهم هذه المجالات :

- ١ - **تعليم ذاتي للفرد والجماعة** : يسير جنباً إلى جنب مع التعليم المدرسي الرسمي .
- ٢ - **تعليم مسائي موازي للتعليم الرسمي** : يمنع شهادات رسمية وغير رسمية (التعليم الابتدائي وثانوي وجامعي) .
- ٣ - **برامج حشو أممية** : تقدم للأمي سواء كان من الصغار التي تجاوزت أعمارهم مرحلة التعليم الابتدائي أو الذين ترسبو من هذه المرحلة دون تجوييد مهارات القراءة والكتابة والحساب ، أو كان من الكبار الذين لم ينالوا من التعليم شيئاً .
- ٤ - **إدخال إصلاحات تربوية للاتساع بفرص التعليم المتستمر للكبار** : لتشمل ليس فقط برامج متابعة للذين محيت أمتهم بل لتشمل أيضاً برامج تغطي مجالات حياة الكبار المختلفة ، الخدمية والانتاجية والثقافية والترفيهية .. الخ .
- ٥ - **الربط بين التعليم ومواقع الانتاج** : وذلك من خلال إنشاء برامج العمل المتوج داخل مؤسسات التعليم الرسمي المدرسي ، وكذلك إنشاء ، برامج تربوية داخل حقول و مواقع العمل في مجالاته ومستوياته المختلفة .
- ٦ - **إنشاء مؤسسات وأنشطة تعليمية جديدة** : مثل الجامعة المفتوحة ، برامج التعليم بالراسلة أو التعليم عن بعد .. وغير ذلك من المستحدثات الجديدة في التربية .

إن استراتيجية تربوية فعالة مرتبطة بخطة التنمية الشاملة - خلق المجتمع المري في ضوء رؤية تنمية متكاملة هي وحدتها القادرية على خلق فرص تربوية جديدة غنية ومتعددة ومتكافئة أمام جميع الأفراد ، تتمتد بامتداد حياتهم - رأسياً - وتتسع باتساع حياتهم أفقياً . فيتزودون من خلالها بالمعرفات والمهارات والقيم التي تبني أفكارهم وعواطفهم ومشاعرهم وإمكاناتهم الخلقية فيصبحون أكثر قدرة على العمل والانتاج والمشاركة في تحطيط وإنجاز خطط التنمية والوفاء بمتطلباتها . وثمة إنجاز آخر لاستراتيجية التعليم المستمر - في خلق المجتمع المري - فهي تجعل النجاح والفشل للفرد من المسائل النسبية في المجتمع .

فالتعليم في ضوء فلسفة التربية المستمرة لن يقف عند حدود مرحلة معينة في حياة الفرد . حيث يتاح للفرد - كبيراً أو صغيراً - فرصاً تربوية واسعة متتالية . وإذا فشل الفرد في واحدة فإنه يستطيع أن يتجاوز الفشل ويحقق نجاحاً في فرصة مواتية أخرى . وكذلك النجاح ، يصبح أيضاً مسألة نسبية بنفس المعنى . ولن تصبح لامتحانات ولنتائجها تلك الآثار القاسية التي تلاحق الفرد في مستقبله . إن الفشل في إطار فلسفة التعليم المستمر هو فشل في احدى الفرص المتاحة وأمام الفرد سلسلة من الفرص المواتية تمتد معه في حياته طولاً وعرضًا ليعالج بها ما يصادفه من تعثر أو فشل .

القسم الرابع الخاتمة

« تربية متكاملة لتنمية متكاملة »

حينما نتحدث عن نموذج متكامل يرى التنمية باعتبارها تعبئة اجتماعية أو كفاح اجتماعي تتضاد فيه كل قوى المجتمع للارتفاع بالمجتمع ككل في كل قطاعاته المختلفة ، حيثـ - فقط - لن ينظر إلى التربية باعتبارها عملية تغيير سلوك المتعلم الفرد ، أو إعداد القوى البشرية الالازمة لقطاع واحد (هو الاقتصاد) في المجتمع ، بل سينظر إليها من خلال حاجة المجتمع الكبير ككل إلى التنمية الشاملة ، لتصبح هي العملية والطريقة التي يتم من خلالها توجيه السلوك الاجتماعي - للفرد والجماعة - للتفاعل على كل محور من محاور التغيير الأربعـ . والتعبئة الاجتماعية - مرة أخرى - هي المحور الرئيس الذي تندمج من خلاله العمليات والمؤسسات التربوية مع كل جهود التنمية على هذه المحاور . بحيث تصبح هذه الجهود المبذولة جزء لا يتجزء من الجهود المبذولة في تربية الفرد والمجتمع ، والجهود المبذولة في تربية الفرد والمجتمع جزء لا يتجزأ من الجهود المبذولة في تنمية المجتمع : فلا تربية بدون تنمية حقيقة ، ولا تنمية بدون تربية جادة .

التربية في هذا السياق التنموي / التعبوي لا تتحصر فقط داخل جدران التعليم المدرسي الرسمي ، بل هي تشمل إلى جانب ذلك كل خبرة يمر بها الفرد أثناء مشاركته مع الجماعة - في الحياة اليومية للمجتمع . إذن فهناك تعد في الفرص التربوية التي يتواجد فيها الفرد ويكتسب الفرد من خلالها جميعاً المعارف والمعلومات ، والمهارات ، والاتجاهات والقيم . وهذه الوسائل لا تتناقض بل تتكامل وتندمج جميعها خلال « التعبئة الاجتماعية » . فكل هذه الوسائل تتجه إلى هدف واحد هو إصلاح الفرد وتنميته وتوجيهه إلى المشاركة مع الجماعة من خلال توفير خبرات تربوية فعالة تساعد الفرد على اكتساب الاتجاهات الجديدة :

والمعلومات والمهارات المطلوبة لتحقيق الأهداف ، والطرائق المتغيرة الالازمة للتعامل مع وقائع الحياة والمشكلات الجديدة في إطار الجهود التنموية الحادثة على محاور التغير الأربع .

إن هذه النظرة الكلية للتربية تتجاوز تلك النظرة الاقتصادية الضيقة التي ربطت بين التعليم المدرسي والنمو الاقتصادي في علاقة سببية احادية . وقد رأينا أن الاقتصاديين قد أعدوها مصدراً للتنمية وعالجوها من وجهة نظر ضيقة ، كعامل لنمو الدخل القومي . وقد أقاموا أدلةهم على ذلك من خلال محاولاتهم المعروفة بالربط إحصائياً بين توفرقوى العاملة المؤهلة (بمؤهلات تربوية جامعية أو متوسطة) وبين مستويات الدخل القومي في البلاد المقدمة .

وكما يقول « سيرز » لو كان الاقتصاديون قد تخلىوا عن عقيدتهم في جعل التربية عاملًا محدداً لنمو الدخل القومي لأمكنهم رؤية التربية من أوجه مختلفة تماماً^(١) . والرؤية الاجتماعية المتكاملة التي نتوخاها هنا والتي تربط التنمية بالتعبئة ، هي وحدها القادرة على أن تذهب بعيداً عنها ذهبت إليه الرؤية الاقتصادية الضيقة - التي قدمها « هاربسون » ، و « شولتز » ، و « دينسون » ، وغيرهم من الاقتصاديين . فالرتبة ليست فقط عدد السنوات التي يقضيها الفرد في المدرسة ، ولا هي التربية المدرسية وحدها .

والمفهوم المتكامل للتربية ينطوي على وسائل وأشكال تربوية متعددة .. فإلى جانب التعليم المدرسي Formal Education وهو التعليم الرسمي الذي يتم في مراحله الثلاث التقليدية المعروفة (أولى ، ثانوي ، وجامعي) يوجد التعليم غير المدرسي Non formal Education ، وهو التعليم الذي ينظم في شكل برامج منتظمة ذات فترات نسبياً قصيرة ، ويوجه إلى فئات اجتماعية أو مهنية محددة ، بغرض تحقيق تدريب أو تغيير سلوكي معين ، ويتم خارج إطار التعليم الرسمي المدرسي . كما يوجد أيضاً التعليم اللانظامي In Formal Education وهو ذلك

(1) D. Seers, **Op. Cit.**, P. 11.

التعليم الذي يتم خلال انخراط الفرد ومشاركته في الحياة اليومية والتعامل مع البيئة المحيطة^(١).

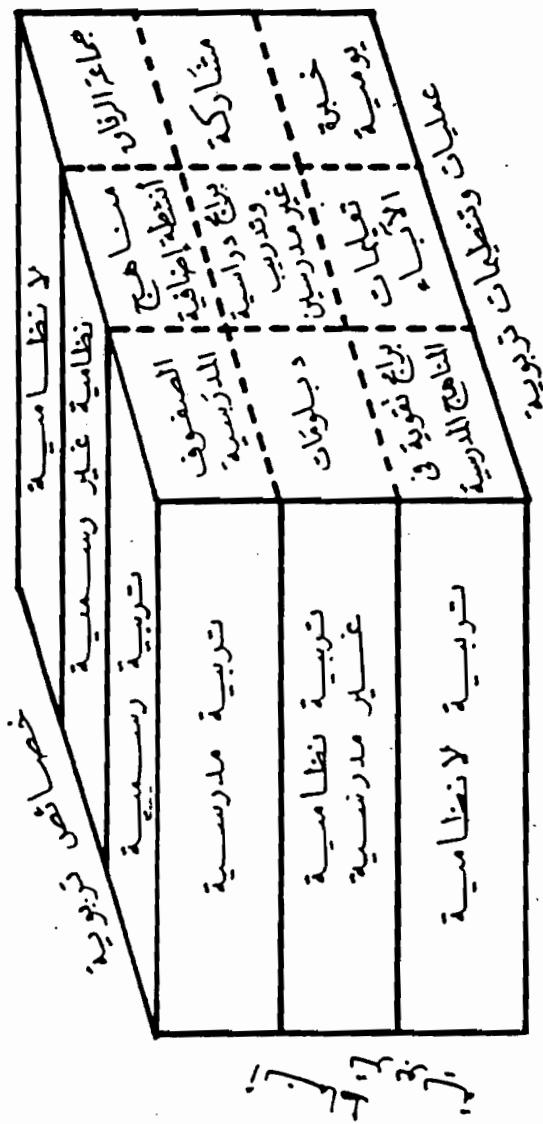
وتعتبر رؤية « لابل » رؤية متكاملة للتربية بمفهومها الشامل وهي جديرة بأن تأخذ بها هنا في هذا السياق التنموي القائم على التعبئة الاجتماعية^(٢). فقد رأى « لابل » أن هذه الأنواع من التربية ليست مجرد قطاعات أو مجالات منفصلة عن بعضها ، إنها بالأحرى حالات أو أنماط تربوية Educational Modes ، متداخلة مع خصائص كل مجال من هذه المجالات . فمن الناحية الواقعية ، وفي خضم عملية التغيير الاجتماعي قد نهتم بالتعليم غير المدرسي من خلال تقديم برامج معينة تنجذب أهدافاً سلوكية خلال مدة زمنية معينة . ول يكن تدريب بعض العاملين في مشروع تعاوني ما في قرية صغيرة مثلاً . ومجموعة البرامج التي تقدم في هذه الحالة تتسم إلى التعليم غير المدرسي لكن في هذه الحالة أيضاً سيتعلم المشاركون في البرامج التربوية خلال مشاركتهم اليومية في البناء والعمل والتطوير في المشروع التعاوني ، سيتعلمون أشياء أخرى من خلال خبرة المشاركة اليومية : مفاهيم ومهارات ومبادئ واتجاهات وقيم . ومثل هذا التعليم ، أو الحالة الأخيرة للتعلم ، تشير إلى خصائص تعلم لانظامية لتعليم غير مدرسي . وبالمثل فانتا في حالة المشروع التعاوني هذا نجد أنفسنا أمام تعليم غير رسمي لكنه قد يتطلب في نفس الوقت أن تتم البرامج التربوية متوازية بحيث يحصل من خلالها المتعلم على « دبلوم » أو شهادة معينة . معنى ذلك أننا أمام تداخل حالة تعليم غير رسمي مع تعليم رسمي في نفس الوقت ، أو أقل بلغة « لابل » خصائص رسمية لتعليم غير رسمي .

والشكل رقم (٣) يبين وجهة نظر لابل « لشمولية التربية وتكامل واندماجية أنهاطها وخصائصها . والشكل يوضح ، أنه يمكن دمج الخصائص

(1) Philip H. Coombs. **New Paths to Learning**. U.S.A.: International Council for Education Development, 1973: P. 9.

See also, Rouland G. Paulston, **Non-Formal Education**. N.Y.: Preager Publishers, 1972: PP. 2-7.

(2) Thomas J. Labell, **Op. Cit.**, PP. 19-23.



شكل رقم ٣٢ يوضح الميليات والتفضيلات التربوية الناتجة عن تناول (العلاقات) التربية الائتمانية، وغير المدرسية والدراسية

الرسمية للتعلم مع نمط التربية الرسمي لنصل إلى العملية أو التنظيم الذي نطبق عليه المدرسة وكذلك دمج الخصائص غير الرسمية مع التعليم الرسمي لنصل إلى « المناهج » الأنشطة التربوية الإضافية في المدرسة . وفي قطاع التعليم غير الرسمي فإن خصائص التربية الرسمية تبدو في « الشهادات » أو « الدبلومات » التي تمنع عند الانتهاء من البرامج التعليمية . وكذلك في حالة التربية الانظامية (التليفزيون مثلاً) قد تندمج مع خصائص مدرسية رسمية وتبدو ذلك في « برامج التقوية » المدرسية (التي تقدم على شاشة التليفزيون) .. وهكذا .. وهكذا . فالتجربة حالات وخصائص متدرجة جميعها في عمليات وتنظيمات لا تنفصل فيها الواحدة عن الأخرى .. لكن المسألة مجرد اهتمام بنمط تربوي ما عن غيره من الأنماط الأخرى في الموقف التعليمي الواحد .

والمطلب الرئيسي الذي تهدف إلى تحقيقه هذه الرؤية المتكاملة الشاملة لكل أوجه العمليات والتنظيمات التربوية المحتملة هو توجيه المخطط التربوي إلى أنه يوجد إلى جانب كل نمط تربوي رئيسي ، نمط تربوي فرعي آخر ، ثم دفع المخطط إلى الاستفادة من كل من النمطين في الموقف الواحد ، وتنبيهه كذلك إلى أن الانهاط (أو الحالات) التربوية ليست كيانات منفصلة عن بعضها لكل منها مجاله المنعزل عن الآخر ، بل هناك ثمة تداخل بين الجميع ، والعلاقات بينها منتجة لعمليات وتنظيمات متضمنة في أطراف التفاعل .

نحن بحاجة في الواقع إلى رؤية متكاملة للتربية ، طالما أننا نتكلم عن التعبئة كمحور للتنمية .. والتربية على السواء . فالواقع الاجتماعي - في عملية التعبئة الاجتماعية - يبدو مليئاً كله بالإمكانات التربوية ، وهو غنى بها على أي حال . والتعبئة هي التي تضمن استغلال كل هذه الإمكانيات وتوجيهها نحو تحقيق هدف واضح ، أو أهداف واضحة محددة : إن أحد الأهداف الأساسية أمام التربية المتكاملة هو تخرج فئات اجتماعية / مهنية واعية بحقيقة التنمية ، سواء داخل المجتمع محلياً أو خارج المجتمع عالمياً ، ومسلحة بالوعى الوطنى المدرك لأصل المشكلة تاريخياً ، والمدرك لمدى الحاجة إلى التضحية التطوعية المطلوبة منهم . فالكثير من الأشياء التي تعوق تنفيذ السياسات التنموية تكمن في تلك الاتجاهات

السلبية تجاه العمل اليدوي والسلع الاستهلاكية ، والتكنولوجيا . وهذه الاتجاهات السالبة صعبة التغيير ما لم يكن هناك تعبئة تربوية واعية تعيد بناء الشخصية الإنسانية في مجتمعاتنا العربية .

لقد أشرنا إلى أن التنمية المستهدفة تنمية شاملة على محاور أربعة وتتضمن بالضرورة فعلاً اجتماعياً يتم من خلال تعبئة اجتماعية منظمة هي محور جهود التغيير في المجتمع المحلي . وإذا كان جهاز الدولة (سياسياً وإدارياً) مطالب باسهام مباشر لتحقيق ذلك ، فإن التربية في المجتمع - بكافة عملياتها وتنظيماتها - مطالبة بتوفير مناخ الانتهاء التطوعي وأسبابه للمراكز المحلية (السياسية والادارية) .

« ويتضمن ذلك بالطبع - إضافة إلى ما ذكرناه سابقاً - تعميق الإيمان بعقيدة الأمة وما يتفرع عنها من وطنية وقومية ، كما يتضمن من جانب آخر أن تبث التربية التفكير العلمي ومفاهيم التخطيط والعمل المنظم الذي لا يخنق الإبداع . وجهاز الدولة مطالب بمساعدة التربية على تحقيق أهدافها من خلال نفس أسلوب التعبئة الاجتماعية ، وهو أسلوب يستبعد بالضرورة استعلاء الأجهزة الادارية والسياسية وابتعادها عن الصراامة البيروقراطية ورجوعها إلى مخاطبة الجماهير والالتزام بالروح الصحيحة لفهم خدمة الجماهير . والتربية من ناحية أخرى مطالبة بارسأء هذا المفهوم لدى أفراد جهاز الدولة - وكل قطاعات المجتمع ، وإن كان كل ذلك يتطلب قوانين ولوائح مناسبة^(١) .

وباختصار فال التربية المتكاملة بالمعنى الذي بيناه سابقاً تهدف إلى إقامة استراتيجيات تربوية شاملة تجمع بين كل مؤسسات التعليم وأنشطته في المجتمع في عمل تربوي متكامل . وهي استراتيجية قادرة على خلق مجتمع مروي ينهض بأفراده ويجعلهم أكثر قدرة على بناء أنفسهم ووطنيهم من خلال مساهمتهم الفعالة في إنجاز خطط التنمية المتكاملة على محاورها المتعددة .

(١) الجامعة العربية . الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة . سلسلة وثائق الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة ، تونس ، ١٩٨٥ ، ص ٥٣ .

لكن ما نود أن نوضحه هنا ، أن شرط النجاح في بناء المجتمع المربى وشرط نجاح التربية في أن تسهم في انجاز عمليات التنمية هو أن تصبح خطط إعادة بناء التربية وإصلاحها جزءاً لا يتجزأ من خطط التنمية نفسها . وصحة حديثنا كله الآن يستند على هذا الشرط . فال التربية المتكاملة - كدعاة لخلق المجتمع العربي - قد تنجح في تزويد الأفراد بمهارات تقنية و المعارف ومعلومات تكنولوجية في كل الميادين ، وقد تنجح في نشر ثقافات وقيم أصيلة ، لكن استمرار وبقاء كل ذلك التعليم كأنماط سلوكية دائمة ، واستثمار هذا التعليم في واقع الحياة بها يعود على المجتمع من نفع ، رهن بمدى ما يوفره المجتمع - من خلال عمليات التنمية من فرص عمل إنتاجية حقيقة في كل المجالات تعزز هذه الأنماط السلوكية وتستثمر المهارات الفردية . وبدون مثل هذه الفرص المتاحة من العمل الإنتاجي في الاقتصاد والثقافة والشئون الاجتماعية ، وبدون فرص المشاركة الاجتماعية المتاحة في عملية تعبئة جماهيرية شاملة ، يصبح ما يتعلم الفرد عرضة للتلاشي - فتنطفيء أنماط السلوك الابيجابية التي يكتسبها الفرد من التعليم . أكثر من ذلك ، فإنه يمكن أن تكون اتجاهات اجتماعية سالبة - ومضادة - تجاه التعليم نفسه وقيمه الاقتصادية والاجتماعية معنى ذلك أن التنمية المتكاملة التي تجمع بين الجوانب التربوية والجوانب الاقتصادية والاجتماعية والتي تقوم على تعبئة جماهيرية واسعة هي التنمية القادرة على اقامة نظام مكافأة يعزز ويدعم النجاحات التي تنجزها الخطط التربوية سواء في تعليم الصغار أو الكبار . حينئذ ، وحينئذ فقط ، نستطيع أن نتكلم باطمئنان عن تربية متكاملة لتنمية متكاملة يمكن أن تسهم في انجاز ما يلي :

- ١) زيادة الانتاج ودفع عملياته الانتاجية المختلفة .
- ٢) محاربة الاسراف في الموارد الاقتصادية .
- ٣) تأصيل الثقافة الوطنية وتغيير بعض القيم والاتجاهات المعوقة للتقدم .
- ٤) تنمية روح الولاء والانتماء للمجتمع .
- ٥) ترقية الوعي الاجتماعي والسياسي والثقافي والوجداني لأفراد المجتمع .

المراجع

أولاً. المراجع العربية :

- ١ - أبو بكر أحمد باقادر : «بنية الأسرة العربية : دراسة ميدانية على مدينة جدة». مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية . جامعة الملك عبد العزيز ، المجلد الرابع ، ١٩٨٤ .
- ٢ - أحمد زايد : فرضيات دراسات التغير الاجتماعي في المجتمعات الخليجية العربية - رؤية نقدية ، ندوة قضايا التغير في المجتمع القطري . مركز الوثائق والدراسات الإنسانية - جامعة قطر ، ٢٥ - ٢٨ فبراير ١٩٨٩ .
- ٣ - أحمد ظاهر : المرأة في دول الخليج العربي : دراسة ميدانية . الكويت ، ذات السلسل ، ١٩٨٨ .
- ٤ - أسامة عبد الرحمن : البيروقراطية النفطية ومعضلة التنمية . قبرص ، دار الشباب للنشر والتوزيع ، ١٩٨٧ .
- ٥ - السيد الحسيني : التنمية والتخلف . القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥ .
- ٦ - اليونسكو : تعليم الكبار والتنمية . مختارات من مستقبل التربية ، ١٩٨٢ .
- ٧ - أنطونيوس كرم : «التبغية الاقتصادية في الأقطار النامية» . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية . العدد ١٨ ، ابريل ، ١٩٧٩ .
- ٨ - بيتهaim ، شارل : التخطيط والتنمية . ترجمة اسماعيل صبري عبد الله . القاهرة ، دار المعارف بمصر ، ١٩٦٦ .
- ٩ - جامعة الدول العربية : الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية الشاملة . سلسلة وثائق الاستراتيجية العربية للتنمية الاجتماعية العربية ، ١٩٨٥ .
- ١٠ - جهينة سلطان العيسى : التحديات في المجتمع القطري . الكويت : شركة كاظمة للنشر والتوزيع ، ١٩٧٩ .
- ١١ - حامد عمار : «دور التعليم العالي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية» .

في : التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي . تونس . المنظمة العربية للتنمية والثقافة والعلوم ، ١٩٨١ .

١٢ - حسن البيلاوي : « تحرير الإنسان في الفكر التربوي : دراسة نقدية في علم اجتماع التربية المعاصرة ». مؤتمر الديمقراطية والتربية ، رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ، القاهرة ، ابريل ١٩٨٤ .

١٣ - حسن البيلاوي : « التربية وبنية التفاوت الطبقي : دراسة نقدية في فكر بير بورديو ». دراسات تربوية . الكتاب الثالث ، يونية ، ١٩٨٦ .

١٤ - حسن البيلاوي : الاصلاح التربوي في العالم الثالث ، عالم الكتب ، ١٩٨٨ .

١٥ - حسن نافعة : « المنظمات الدولية وقضايا التنمية في العالم الثالث ». السياسة الدولية ، عدد ٦٢ ، أكتوبر ، ١٩٨٠ .

١٦ - حيدر ابراهيم على : « تطور علم اجتماع التنمية في الوطن العربي ». مجلة العلوم الاجتماعية . العدد الأول ، المجلد الخامس عشر ، ربيع ١٩٨٧ .

١٧ - خير الدين حسيب ، وأخرون : مستقبل الأمة العربية : التحديات والخيارات . بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨ .

١٨ - سرينيفاسن ، ليرا : التعليم غير النظامي . ترجمة محمد عزت عبد الموجود وأخرين . الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٨٤ .

١٩ - سعيد اسماعيل على : « خصائص التعليم العام في الوطن العربي ودوره في مواجهة التحدى الإسرائيلي ». في : الأبعاد التربوية للصراع العربي الإسرائيلي . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٦ .

٢٠ - سمير أمين : أزمة المجتمع العربي . القاهرة : دار المستقبل العربي ، ١٩٨٥ .

٢١ - عبد الباسط عبد المعطي . اتجاهات نظرية في علم الاجتماع . الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، أغسطس ١٩٨١ .

٢٢ - عبد الباسط عبد المعطي وعادل مختار المواري : *علم الاجتماع والتنمية* : دراسات قضائية . الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٥ .

٢٣ - عبد السميع سيد أحمد : ظاهرة الاغتراب بين طلاب الجامعة في مصر ، رسالة دكتوراه . كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١ .

٢٤ - عبد العزيز حامد القوصي : « التعليم في البلاد العربية : نقد ذاتي » في : *تعليم الكبار والتنمية* . اليونسكو ، ١٩٨٢ ، ص ص ٨٧ - ١٠٢ .

٢٥ - عبد العزيز عبد الله الحال : *تربية اليسر وتختلف التنمية* : مدخل إلى دراسة النظام التربوي في أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط . الكويت . سلسلة عالم المعرفة ، العدد ٩١ ، يوليو ١٩٨٥ .

٢٦ - عبد الله عبد الدايم : *الانماء والموارد الإنسانية في الدول العربية* . ورقة مقدمة إلى ندوة الدراسات الانمائية - المؤتمر الوطني الخامس للإنماء . لبنان ، تشرين الأول ، ١٩٧٠ .

٢٧ - عبد الله عبد الدايم : *التربية في البلاد العربية* ، حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها . بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٩ .

٢٨ - على خليفة الكوري : *نحو استراتيجية بديلة للتنمية الشاملة* . بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٥ .

٢٩ - علي ليلة : *العالم الثالث* : قضايا ومشكلات . القاهرة : دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥ .

٣٠ - فاروق مصطفى اسماعيل : *التغير الاجتماعي والثقافي في المجتمع القطري* : عوامله وأبعاده . ندوة قضايا التغير في المجتمع القطري خلال القرن العشرين ، جامعة قطر ، فبراير ١٩٨٩ .

٣١ - فينان محمد طاهر : مشكلة نقل التكنولوجيا . القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٦ .

٣٢ - محمد أحمد الغنام : « التعليم من أجل العمالة المنتجة الكاملة في الدول العربية ». التربية الجديدة . العدد ١٥ ، أغسطس ١٩٧٨ .

٣٣ - محمد توفيق صادق : *التنمية في مجلس التعاون* . الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، عدد ١٠٣ ، توز ، ١٩٨٦ .

- ٣٤ - محمد غانم الرميحي : معوقات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في مجتمعات الخليج العربي المعاصرة . الكويت . شركة كاظمة للنشر والتوزيع ، ١٩٧٧ .
- ٣٥ - محمد غانم الرميحي : الخليج ليس نفطاً : دراسة في أشكالية التنمية . الكويت ، شركة كاظمة ، ١٩٨٣ .
- ٣٦ - محمد نبيل نوفل : التعليم والتنمية الاقتصادية . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٩ .
- ٣٧ - محمد نبيل نوفل : دراسات في الفكر التربوي المعاصر . القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٥ .
- ٣٨ - محمود الكردي : التخلف ومشكلات المجتمع المصري : القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٧٩ .
- ٣٩ - محمود مصطفى قمبر : « أي تخطيط .. لأي تربية » . حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد الثاني ، ١٩٨٣ .
- ٤٠ - محمود مصطفى قمبر : تعليم الكبار : مفاهيم ، صيغ ، تجارب عربية ، الدوحة : دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ١٩٨٥ .
- ٤١ - محى الدين صابر : من قضايا التنمية في المجتمع العربي . بيروت ، المكتبة العصرية ، ١٩٨٧ .
- ٤٢ - مركز دراسات الوحدة العربية : تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي . بحوث ومناقشات الندوة العلمية التي نظمها مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ١٩٨٥ .
- ٤٣ - مريم أحمد مصطفى عبد الحميد : التنمية بين النظرية وواقع العالم الثالث . القاهرة ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧ .
- ٤٤ - مصطفى حجازي : التخلف الاجتماعي : مدخل إلى سيكلولوجية الإنسان المقهور . بيروت . معهد الانماء العربي ، ط ٤ ، ١٩٨٦ .
- ٤٥ - موزة غباش : الجماعات الطبقية قديماً وحديثاً في دولة الإمارات . رسالة دكتواره ، كلية الآداب جامعة القاهرة ، ١٩٨٧ .
- ٤٦ - وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية . الاحصاء الاستقرارى للمرحلة الابتدائية ، نوفمبر ١٩٨١ .

ثانياً . المراجع الأجنبية :

1. Adam , Don . **Education and modernization in Asia** . Calif. : Addison – Wesley Publishing Co. , Inc. , 1970 .
2. Adams , Don P. Frell (eds.). **Education and Social Development** . Syracuse : Centers for Development and Education Syracuse University , 1967 .
3. Black , Cyril Edvin . **The Dynamic of Modernization : A Study in Comparative History** , N.Y. : Harper Co. , 1960 .
4. Bourdieu , P. & J. Passeron . **Reproduction in Education , Society and Culture** . (Trans . by R . Nice) London : Sage Publications , 1977 .
5. Carnoy , martin . **Education as Cultural Imperialism** . N.Y. : David Mckay , Inc. , 1974 .
6. Carter , M.A . « Contradiction and Correspondence : Analysis of the Relation of Schooling to Work . » In : M . Carnoy and H . Levin (eds.) . **The Limits of Educational Reform** . N.Y. : David Mckay Co . Inc. , 1976 .
7. Coombs , Philip . **New Paths to Learning** . U.S.A. : International Council For Education Development , 1973 .
8. Elias , J.L . **Comscientization and Deschooling : freire's and Illich's Proposals For Reshaping Society** . Philadelphia : The Westministrer Press , 1976 .
9. Fagen , R . **The Transformation of Political Culture in Cuba** . Calif. : Stanford University Press , 1969 .
10. Fanon , Franz . **Wretched of the Earth** . N.Y. : Grov . Press , 1963 .
11. Foster , Philip J. The Vocational School Fallacy in Developing Countries . In : mark Blough (ed.) , **Economics of Education** . Baltimore : Penguin Books , 1968 .
12. Frank , Andre G . **Capitalism and Underdevelopment in Latin America** . New York : Monthly Review Press , 1967 .
13. Frank , Andre G . « The Development of Underdevelopment » In : R . Rhodes (ed.) , **Imperialism and Underdevelopment** . N.Y. : Monthly Review Press , 1970 .
14. Freire , P . **Pedagogy of the Oppressed** . N. Y. A Continuum Book, The Seabury Press, 1970 .
15. Freire , P . **Cultural Action for freedom** . Harvard Educational Review and Center for The Study of Development and Social Change . Mass. : 1970 .
16. Freire , P . **Education for Critical Consciesness** . N.Y. : A Continuum Book , the Seabury Press 1973 .
17. Fuenzalida , E . « Development and Education » . In : T . Husen (ed.) , **The International Encyclopedia of Education** . Vol. 3 , N.Y. : Pergamon Press , 1985 , PP . 1374 – 1379 .

18. Gelpi , E . « Life–Long–Education : Issues and Trends » In : T . Husen , (ed.) , **The International Encyclopedia of Education** . Vol . 5 , N.Y. : Pergamon Press , 1985 , PP . 3074 – 3078 .
19. Goodenough , Ward . **Cooperation in Change** . N.Y.: Russel Sage foundation , 1963 .
20. Hagen , Everett . **On the Theory of Social Change** . Homewood , Ill. : Dorsey Press , 1962 .
21. Hanf , theodor , et . al . « Education : An Obstical to Development ? » . **Comparative Education Review** , Vol . 19 , No . 1(1975) :PP . 68–87 .
22. Hopper , E . « A Typology for the Classification of Educational Systems » . In : Karabel & J . Halsey (eds), **Power and Ideology in Education** . NY , Oxford University Press , 1977 .
23. Hurn , Christopher J . **The Limits and Possibilities of Schooling** . London : Allyn and Bacon , Inc. , 1978 .
24. Husen , torsten . **The School in Question** . London : Oxford University Press , 1979 .
25. Illich , Ivan . **Deschooling Society** . N.Y. : Harper and Row , 1970 .
26. Illich , Ivan . « Eco–Pedagogics and Commons » . In : R.M . Garrett , (ed.) , **Education and Development** . N.Y. : St . Martin Press , Inc. , 1985 : PP . 4–13 .
27. Inkles , Alex . « Understanding and Misunderstanding Individual Modernity » . In : I. Coser and O . Larson (eds.) , **The Use of Controversy in sociology** . N.Y. : The free Press , 1976 .
28. Jackson , Philip . **Life in the Classroom** . N.Y. : Basic Books , 1979 .
29. Karabel , J . and H . Halsey (eds.) . **Power and Ideology in Education** . N.Y. : Oxford University Press , 1977 .
30. Knowles , M.S . « Life–Long–Learning : Changes in social Skills » . In : T . Husen , (ed.) , **The International Encyclopedia of Education : Research and Studies** , Vol . 5 . N.Y. : Pergamon Press , 1989 , PP . 4081 – 3082 .
31. Kunkel , John . **Society and Economic growth** . N.Y. : Oxford University Press , 1970 .
32. La Bell , Thomas J . **Nonformal Education and social Change in Latin America** . Los Angeles : UCIA Latin American Center Publications , 1976 .
33. Lerner , Daniel . **The Passing of Traditional Society**. Ill : The Free Press , 1958 .
34. Lerner , Daniel . **Literacy and Initiative in Village Development** . Cambridge , Ma. : Rural development Research Center , 1964 .
35. McClelland , David . **The Achievement Society** . Princeton , N.Y. : Van Nostrand Co. , 1961 .

18. Gelpi , E . « Life–Long–Education : Issues and Trends » In : T . Husen , (ed.) , **The International Encyclopedia of Education** . Vol . 5 , N.Y. : Pergamon Press , 1985 , PP . 3074 – 3078 .
19. Goodenough , Ward . **Cooperation in Change** . N.Y. : Russel Sage foundation , 1963 .
20. Hagen , Everett . **On the Theory of Social Change** . Homewood , Ill. : Dorsey Press , 1962 .
21. Hanf , theodor , et . al . « Education : An Obstical to Development ? » . **Comparative Education Review** , Vol . 19 , No . 1 (1975) : PP . 68–87 .
22. Hopper , E . « A Typology for the Classification of Educational Systems » . In : Karabel & J . Halsey (eds) , **Power and Ideology in Education** . NY , Oxford University Press , 1977 .
23. Hurn , Christopher J . **The Limits and Possibilities of Schooling** . London : Allyn and Bacon , Inc. , 1978 .
24. Husen , torsten . **The School in Question** . London : Oxford University Press , 1979 .
25. Illich , Ivan . **Deschooling Society** . N.Y. : Harper and Row , 1970 .
26. Illich , Ivan . « Eco–Pedagogics and Commons » . In : R.M . Garrett , (ed.) , **Education and Development** . N.Y. : St . Martin Press , Inc. , 1985 : PP . 4–13 .
27. Inkielez , Alex . « Understanding and Misunderstanding Individual Modernity » . In : I . Coser and O . Larson (eds.) , **The Use of Controversy in sociology** . N.Y. : The free Press , 1976 .
28. Jackson , Philip . **Life in the Classroom** . N.Y. : Basic Books , 1979 .
29. Karabel , J . and H . Halsey (eds.) . **Power and Ideology in Education** . N.Y. : Oxford University Press , 1977 .
30. Knowles , M.S . « Life–Long–Learning : Changes in social Skills » . In : T . Husen , (ed.) , **The International Encyclopedia of Education : Research and Studies** , Vol . 5 . N.Y. : Pergamon Press , 1989 , PP . 4081 – 3082 .
31. kunkel , John . **Society and Economic growth** . N.Y. : Oxford University Press , 1970 .
32. La Bell , Thomas J . **Nonformal Education and social Change in Latin America** . Los Angeles : UCIA Latin American Center Publications , 1976 .
33. Lerner , Daniel . **The Passing of Traditional Society** . III : The Free Press , 1958 .
34. Lerner , Daniel . **Literacy and Initiative in Village Development** . Cambridge , Ma. : Rural development Research Center , 1964 .
35. McClelland , David . **The Achievement Society** . Princeton , N.Y. : Van Nostrand Co. , 1961 .

36. McClelland , david . "The Impuls to Modernization" . In : M . Weiner (ed.) , **Modernization : The Dynamics of Growth** . N.Y. : Basic Books , Inc. , 1966 .
37. Nash , J . et . al . (eds.) , **Ideology and Social Change in Latin America** . N.Y : Gordon & Breach , 1977 .
38. Newbury , B.C . and K.L . Martin . « The Educational Crisis in the lesser Developed Countries » . **The Journal of Developing Areas** , (6 Jann . 1972) : PP. 155 – 162
39. Paulston , R.G . « Social and Educational Change » . **Comparative Education Review** , (Vol . 21 , Nos . 2 & 3 , June / Oct . 1977) : PP. 370 – 395.
40. Paulston , Rouland G. **Non-Formal-Education** . N.Y. : Preager Publishers , 1972 .
41. Reimer , Everett . **School is Dead . Alternatives in Education** . New York : Doubleday , Inc. , 1971 .
42. Rist , Georg and Peter Schneider . **Integrating Vocational and General Education : A Rudolf Steiner School** . Hamburg : Unesco Institute for Education , 1979 .
43. Ryan , Bryce F . **Social and Cultural Change** . n.Y. : the Roland Press , 1968 .
44. Seers , Dudly . « The Meaning of Development » . In : C.K . Wilber (ed.) , **The Political Economy of Development** . N.Y. : Random House , 1973 .
45. Smith , W.A . **Conscientizacas : An Operational Definition** . Ph.D . Dissertation , University of Massachusetts , 1975 .
46. Tipps , Dean C . « Modernization theory and the Comparative Study of Societies : A Critical Perspective » . **Comparative Studies in Society and History** . Vol . 15 , No . 2 (March 1973) : PP. 199 – 226.
47. Webster , Andrew . **Introduction to the Sociology of Development** . London : Macmillan Publishers Ltd. , 1984 .