

الديمقراطية والبحث التربوى بين الانحياز والموضوعية

د. محمود أبو زيد إبراهيم

كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

التربية فى أصلها عملية تنشئة اجتماعية، تهدف إلى اكتساب الأفراد لثقافة مجتمعه، وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التى تؤهله للحياة فى مجتمعه. وهنا تصبح التربية مجهوداً تطبيقياً، يهدف إلى ترجمة قيم فلسفة المجتمع إلى مفاهيم وعادات واتجاهات ومهارات وسلوكيات لدى الأفراد، كما تهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المؤسسات الاجتماعية؛ حتى تدعم هذه الاتجاهات والمهارات. وإذا كان المنهج هو أداة المجتمع ووسيلته فى تربية الناشئين، فإنه يعكس بالضرورة ما يؤمن به المجتمع من مفاهيم ومثل ومعارف، وما يرتبط بها من أنواع النشاط، ومن ثم فهو شديد الصلة بالنسيج الاجتماعى العام؛ فالوظيفة الاجتماعية للمدرسة تحتم عليها ربط برامجها الدراسية ونشاطها التربوى العام بظروف المجتمع الذى تعيش فيه، وهذا يتطلب تنظيم العملية التربوية؛ بحيث تتضمن الإجابة عن سؤالين رئيسيين:

- لماذا نربى؟ ويتضمن هذا التساؤل الجوانب التى تتعلق بفلسفة المجتمع وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومكان التربية فيه، ودورها فى تحقيق أهدافه.
- كيف نربى؟ ويتضمن هذا التساؤل الجوانب التى تتعلق بالعملية التربوية ومفاهيمها وطرق وإدارة التعليم واقتصاديته، كما يتضمن أيضاً طبيعة الأفراد وكيفية تعلمهم.

ومن الواضح أن الإجابة عن التساولين السابقين تبرز أهمية البحث التربوي في تجنب العملية التربوية مخاطر التخبط والعشوائية؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى تضحيات عديدة بالنسبة للمجتمع والأجيال الصاعدة.

كما أنه من البديهيات أنه لا دراسة أو بحث دون ديمقراطية وضمانات لحريّة الفكر حرية كاملة، ولكن عناصر المعادلة هي: لا تقدم اجتماعي دون رؤية اجتماعية أساسها دراسة علمية، ولا دراسة علمية صادقة دون ديمقراطية وحرية كاملة للفكر ولا بد من توافر هذه العناصر معاً.

ومن هنا نشأت مشكلة هذه الدراسة النظرية التي تعالج العلاقة بين الديمقراطية والبحث التربوي، وهذه العلاقة يمكن أن تطرح من خلال الإجابة عن التساولات التالية:

(أ) ما العلاقة بين الديمقراطية وبين أهداف البحث التربوي؟

(ب) ما حصيلة البحث التربوي؟

(ج) ما العلاقة بين الالتزام الأيديولوجي للباحث وموضوعية البحث التربوي؟

هذا ما سوف تعالجه هذه الدراسة النظرية، التي تستند إلى المسلمات التالية:

١- أن الظاهرة الطبيعية أو الاجتماعية لا تنشأ بالصدفة، وإنما تستند إلى مبدأ سببية، والعلاقة المتغيرة بين السبب والنتيجة.

٢- التسليم بوحدة الوجود والترابط بين عناصر الحياة.

٣- أن الظواهر الطبيعية ذات ثبات نسبي أكبر من الظاهرة الاجتماعية؛ بسبب البطء في التغيير.

٤- أن الحقائق والقوانين العلمية مستقلة عن الإنسان، مع التسليم بأنه لا يوجد تعارض حقيقي بين الحتمية العلمية وإحداث عملية التغيير؛ لأن الحتمية العلمية هي سلاح الإرادة الإنسانية في التغيير.

٥- التسليم بنسبية الحقيقة العلمية، سواء ما يتعلق منها بما يحدث في الزمان أو المكان أو الظروف، أو الوسائل التي نرى من خلالها الحقيقة.

٦- التسليم بأن محك الحقيقة العلمية هو الملاحظة الموضوعية والتجربة.

- ٧- التسليم بالحركة والتغير فى الواقع، ومن ثم فإن القوانين التى كانت تحكم عملية التعليم والتعلم فى زمن، قد لا تتناسب مع وقت آخر.
- ٨- أن توافر الاتجاه العلمى شرط ضرورى لتحقيق الموضوعية.
- ٩- أن تؤمن بأن الأسلوب العلمى هو الطريق الطبيعى للبحث التربوى.

الديمقراطية والتربية:

يخطئ من يظن أن الديمقراطية هى ذلك الشكل الذى يأخذه النظام السياسى فى المجتمع، والذى يقوم على أساس حرية الفرد فى التعبير اللفظى عن آرائه سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بواسطة ممثليه فى الهيئات المنتخبة؛ فهذا الشكل فى الحقيقة ما هو إلا تعبير عن أسلوب للحياة فى جميع مستوياتها، يقوم على قيم معينة تعنى فى تحليلها الأخير أن كل فرد من أفراد الشعب يسهم بصورة فعالة فى بناء مجتمعه، ذلك أن التاريخ لم يعرف أبداً فى كل عهوده ديمقراطية هلامية متعالية عن الواقع، كذلك التى يدعو إليها البعض إلا فى أوهاى وخيالات الشعراء ورومانسية الطوباويين؛ فالديمقراطية لا تنفصل عن طبيعة التكوين الاجتماعى الاقتصادى، وتخدم القوى صاحبة المصلحة فى التقدم الاجتماعى، ومن ثم فإن ديمقراطية أثينا لم تعط الحرية للعبيد، وكانت هذه حتمية التركيب الاجتماعى والمرحلة التاريخية فى اليونان القديمة، كما أن الديمقراطية البورجوانية أو الليبرالية، فى بداية نشأة النظام الرأسمالى، لم تكن تعنى أبداً حرية الإقطاعيين، أو الاعتراف بحقوقهم فى العمل على تقويض دعائم الثورة البورجوازية^(١).

وجه الخطأ - فى تصورى - أننا نتجاوز الواقع ونتعالى عليه، ونقفز إلى البحث عن الشكل قبل المضمون؛ فالشكل والمضمون مترابطان وبينهما وحدة جدلية. فإذا كان فهم المضمون يعنى فهم حركة المجتمع ومستقبلها، فإنه يعنى أيضاً إدراكاً لأهداف هذه الحركة على أساس علمى، ماذا نريد وما أهدافنا؟ ثم نحدد فى ضوء ذلك كيف نحقق ما نريد، ومن ثم نحدد وسيلتنا أى الشكل المتسق مع المضمون؛ فنحن لا نستطيع أن ننطلق من قواعد وشعارات جامدة، ظناً منا أن الديمقراطية حرية بلا ضفاف، حرية طليقة للجميع.. وهو أمر مستحيل موضوعياً^(٢). وليكن الحوار بشأن المضمون انطلاقاً من الشعور بالمسؤولية، بعيداً عن المبارزات الكلامية والمطارات اللفظية، وكل ما

يشبع هوى المتقنين المنفصمين عن واقع أرضهم، والتي تمثل قصوراً خطيراً نحس به جميعاً.

وإذا سلمنا بمفهوم وحدة المعرفة، وأن الظواهر الطبيعية والاجتماعية يجمعها إطار واحد، فإن التربية كظاهرة اجتماعية تعتمد، في أهدافها وطرائقها، على طبيعة المجتمع الذي توجد فيه، وحيث إن لكل مجتمع أهدافه وقيمه التي يسعى عن طريق التربية؛ لإنماء شخصية أطفاله ويعددهم لعضوية المجتمع، وأن هذا النمو لا يتم في الواقع منفصلاً عن الحياة الاجتماعية، بل إن النمو يكتسب صفته، ويتحدد في كل مرحلة بالتفاعل الحادث بين الطفل وبين بيئته الاجتماعية والطبيعية.

ولهذا، فإن المدرسة بحكم نشأتها تعتبر منشأة اجتماعية، أو بعبارة أخرى هي مؤسسة أقامها أعضاء المجتمع؛ لتتخصص في تدريس الصغار وتربيتهم بما يتفق مع الاتجاه العام للمجتمع. ومن هنا، فإن المدرسة لا بد أن تستجيب للمناخ والتغيرات في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية في البيئة المحيطة، عن طريق التجويد أو الإصلاح، من ناحية والتجديد أو التحديث من ناحية أخرى. وتتطلب عملية التجويد أو الإصلاح المعالجة العلمية للمشكلات التربوية، أما عملية التجديد أو التحديث فإنها تتطلب اكتشاف الصيغ الجديدة للعملية التربوية، والصيغ المناسبة لمدرسة المستقبل، وقوام التجديد أو التحديث هو البحث التربوي في مناخ يسوده العلم وحرية الباحث الأكاديمية^(٢).

فالتربية كظاهرة تحتاج إلى منهج للتوصل إلى حقائق، تتعلق بالظاهرة ككل، والظواهر المتصلة بها والعوامل المؤثرة فيها. ومن ثم يمكن أن نصل إلى التفسير والتنبؤ والضبط، كما أننا إذا نظرنا إلى التربية كعملية مقصودة، فإنها تحتاج أساساً إلى الربط بين الوسائل والغايات. وهنا يكمن الخلاف حول ما إذا كانت التربية تحدد غايات وفي ضوئها نضع وسائل؛ ذلك أن الغايات بطبيعتها متصلة بالقيم، وهذا ما يدعو بعض الناس إلى القول بأنها ليست علماً.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: وهل هناك علم دون تصورات خاصة به؛ أو بمعنى آخر.. هل هناك علم منعزل عن الفلسفة أو الأيديولوجية؟

وهكذا.. فإن التربية تحتاج إلى تحديد الغايات في ضوء مفهوم التربية كظاهرة اجتماعية، وأيضاً في حاجة إلى إيجاد الوسائل التي تحقق هذه الغايات، من خلال التجريب الذي يبني على قوانين التعلم الإنساني^(٤).

وبالتالى.. فإن منهج البحث العلمى فى التربية لا يختلف فى أسسه العامة عن أى منهج فى أى علم آخر، ولا يوجد سوى اختلاف فى الدرجة؛ أى نوعية الظواهر التى تدرسها التربية.

السؤال الآن: ما أهداف البحث التربوى؟

مهمة التربية هى خلق الوسط الملائم لنمو مكونات الإنسان، وقدراته واكتسابه للمهارات المناسبة؛ وفقاً للقوانين العلمية التى تخضع، ومن ثم يمكن أن نحدد أهداف البحث التربوى فيما يلى:^(٥)

- المساهمة فى تطوير الفكر التربوى؛ من أجل تحقيق مزيد من تطوير حياة الإنسان.
- حل المشكلات التربوية التى تواجهنا أثناء تنظيم العملية التعليمية.
- تنمية الكفاية فى المواقف التعليمية وتوفير المعرفة، التى تسمح بتحقيق الأهداف التربوية بأكثر الطرق والأساليب فاعلية.
- التجديد التربوى وفقاً لتطوير الحياة دائمة التغيير.

وهذه الأهداف تترى فهمنا للعملية التربوية بصفة عامة، كما أنها تساعد على توجيه السياسات التربوية. فالبحث التربوى - إذا - هو جهد علمى يهدف إلى اكتشاف حقائق تربوية أو التأكد من صحة وصدق حقائق قديمة، ثم تحليل العلاقات المتبادلة بين هذه الحقائق، واكتشاف التفسيرات السببية لها، والتوصل إلى أدوات جديدة للبحث، وتنمية الأنظمة التربوية؛ من أجل زيادة كفاءتها.

وأعتقد أن أهم أساليب تحقيق هذه الأهداف، هى الآراء والمعتقدات الشخصية للباحثين، بالإضافة إلى خبرتهم الذاتية، التى تتحدد من خلال رؤيتهم الفلسفية، كما أن من أهم هذه الأساليب عملية الاستنباط التى تبدأ من مسلمات ثم فروض، لا تصبح صحيحة إلا إذا طبقت على مواقف جزئية (الاستقراء بنوعيه التام والناقص).

أما عن أكثر الأساليب شيوعاً في عالمنا العربي فهو أسلوب المحاوره والخطأ (التجريب)، وهنا فإننى أرى أنه يجب التخلص من أن التجريب سمة أساسية من سمات الأسلوب العلمى فى البحث التربوى؛ لأنه ليس سوى وسيلة من وسائله. فالأصل فى العلم هو أن نلاحظ الواقع كما هو ونكشف عن ظواهره، ونحاول أن نبحث عن تفسيرها فى الواقع، أما التجريب فهو عملية متأخرة، تأتى عندما تواجهنا بعض الظواهر المعقدة، والتى تتغير بسرعة، والعوامل التى تؤثر فيها متداخلة بحيث يصعب دراستها من خلال الواقع مباشرة، وبالتالي هنا نستعين بالتجريب من خلال خلق واقع صناعى، يمكن التحكم فى متغيراته.

ولعل السؤال الذى يطرح نفسه هو: ما حصيله البحث التربوى فى مصر؟

إن المنظور المسيطر على البحوث التربوية فى هذا العصر هو المنظور الوظيفى أو المنظور التوازنى، والذى يشق أساساً من الفلسفة الوضعية، التى سيطرت على العالم الغربى فى أوائل هذا القرن. ويركز هذا المنظور على ضرورة استعمال المعايير التجريبية على الظواهر الاجتماعية، وبالتالي فهو يهتم بالنواحى الكمية فى المقام الأول، كما أنه يركز على الموضوعية أكثر من الذاتية، وعلى الحياد أكثر من الانحياز أو الموقف القيمى. ويعتقد هذا المنظور أن واقع الأشياء هو الإجماع، وأن المجتمع هو نظام يهدف إلى إبقاء التوازن أو الدعم، من خلال قوى داخلية فى هذا النظام. ولذا فإنه على المدى البعيد، وعن طريق التعديلات الطفيفة، يمكن للخارجين عن المجتمع أن ينضموا إلى الاتفاق العام فى المجتمع.

وهناك منظور آخر منافس فى عالم البحوث اليوم، يعرف باسم المنظور الذى يقوم على الجد (الديالكتيك).

وهو يؤمن بأن أساس الواقع الاجتماعى مادى، ويتمثل فى كيفية إنتاج الناس لمستلزمات معيشتهم، وكيفية توزيع عائد هذا الإنتاج، ونوعية العلاقات المترتبة على ذلك، وأن هذا الواقع فى حالة تغيير دائم ومستمر، ويتضمن صراعاً بين الأضداد، وهى هنا المجموعات المتعارضة فى المصالح الاقتصادية والأهداف، وهذا الصراع هو القوة المحركة للتاريخ والعنصر الفعال فى تطور الحياة الاجتماعية. والإنسان وفق هذا المنظور قادر على تغيير واقعه الاجتماعى، وعلى دفع عجلة التغيير إلى الأمام فى

اتجاه التطور الاجتماعى حسب قوانين المادية التاريخية، عن طريق فهمه لهذه القوانين، وهذا المنظور يؤمن بأن التغيير المفيد هو التغيير الشامل، وليست التعديلات الطفيفة^(٢).

وإذا نظرنا إلى البحث التربوى فى مصر، وجدنا كليات التربية تعج بكثير من الدراسات.. وفى هذه الدراسات تتعدد المنظورات: فمنها ما ينظر إلى البحث التربوى على أنه جهد كمى وفنى معقد، ومنها ما تراه كنشاط كفى بسيط، ومنها ما تعالجه فى إطار نظرية فلسفية للمعرفة أو السياسة أو الأخلاق، ومنها ما تتعامل معه من خلال أطر إحصائية ورياضية أو ضمن عمليات مبرمجة للآلة الحاسبة أو الكمبيوتر، ومنها ما تتنظر إليه كعملية أهداف وسياسات فى المقام الأول.

ولهذا فإن بحوثنا التربوية تخلو - غالباً - من المشكلات التربوية فى الواقع، ولا تتناول قضايا خاصة بالتجديد والتحديث الذى يتفق وواقع مجتمعنا، من حيث إنه مجتمع نامى، ولكنها غالباً تستمد مجالاتها من اتجاهات البحوث فى المجتمعات الغربية، ومن ثم فإنها تبدو مغتربة عن واقعنا التربوى.

وهناك عديد من هذه البحوث التى تستقر على رفوف مكتباتنا التربوية، ولكنها لم تجد أى صدى أو تفاعل مع هذا الواقع. والأمثلة كثيرة، ولعل أقربها ما يدور حول تعميم التعليم الأساسى قبل تجريبه؛ بحيث تحولت مدارس له إلى مجرد مخازن للأجهزة والمعدات التكنولوجية المستوردة، دون أن يوجه هذا الجهد والمال؛ لصالح رفع مستوى هذا النوع من التعليم، الذى يهدف إلى الإعداد للمواطنة.

وعلى الرغم من هذا الكم الهائل فى حصيللة البحث التربوى، إلا أن قليلاً جداً منها حاول أن يتطرق إلى العلاقة بين البحث ورسم السياسات واتخاذ القرارات من جهة أخرى. والملاحظ أن راسمى السياسات وصانعى القرارات يستعملون نتائج بعض البحوث؛ وخاصة البحوث التى يوجهون القيام بها، أو التى تتفق ومواقفهم السياسية واتجاهاتهم العامة.

وبالتالى، فإن المشكلة لا تتركز فى أحد الطرفين: الباحثين وصانعى القرارات، وإنما فى العلاقات الموجودة بينهما، وهى على الأخص تتعلق فى وجود قيم وأيديولوجيا مختلفة؛ فوجود منظورات مختلفة بين الباحثين من جهة وراسمى

السياسات من جهة أخرى هي المسألة الجديرة بالاهتمام، وعلى هذا يكون البحث فى بحثه. ولما كانت التربية تتصف بتعدد النظريات التربوية، فلا بد أن يتبع ذلك تعدداً فى اتجاهات البحوث التربوية، وكما أن النظريات التربوية ذات مضامين أيديولوجية، فإن البحوث التربوية تكون موجهة أيديولوجياً أيضاً.

وقد يختلف المفكرون فى معنى الأيديولوجية، إلا أنهم يتفقون، فى نهاية الأمر، على أنها تعبير - على نحو ما - عن ارتباط الفكر بالأسول الاجتماعية.

وهى تعرف بأنها ذلك الجزء من الوعى الاجتماعى، الذى يرتبط بشكل مباشر يحل المشكلات الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع، ويخدم فى تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية. وتحمل الأيديولوجية طابعاً طبقيّاً؛ لأنها التعبير الروحى عن المصالح المادية لطبقات معينة، ومن ثم فإن الذى يحدد دور الأيديولوجية فى المجتمع - وبالتالي فى التربية - هو السؤال عن مصالح أى طبقة تعبر هذه الأيديولوجية، وعن مدى الدقة والعمق فى عكسها لمتطلبات التطور الاجتماعى الملحة، وإلى أى مدى تعبر عن مصالح الجماهير الشعبية الواسعة^(٧).

ويبقى أن الأيديولوجية هى نسق الأفكار السياسية والخلقية والجمالية والدينية، وهى عند ماركس جزء من البنية الفوقية، ومن هنا فهى تعكس العلاقات الاقتصادية، وقد تكون الأيديولوجية علمية عندما تعبر عن الطبقات التقدمية الثورية، وقد تكون غير علمية، عندما تعبر عن مصالح طبقات رجعية^(٨).

والأيديولوجية تؤثر تأثيراً مباشراً على التربية، حيث إن الأفكار السياسية لمختلف الطبقات تجد تعبيراً عنها فى نظريات التربية بوعى أو دون وعى؛ ذلك أننا يمكن أن نميز فى إطار التربية بين تربية محافظة وتربية ثورية. ولهذا فإننا نلاحظ أن هناك اتجاهًا مسيطراً فى التربية، ينطلق من مواقع المثالية فى فهمه للواقع الاجتماعى، فهو الأفكار والقيم، وهو يتسم بالثبات والسكون والتكامل والتوازن. وإن كان هناك ثمة تغيير، فيجب أن يكون فى أفكار الناس وقيمهم وعاداتهم وسلوكهم، وليس فى أبنية المجتمع وعلاقاته الإنتاجية. وعلى الإنسان أن يتلاءم ويسير النظام القائم ويستجيب له، فهو محكوم به، وليس فى مقدوره تجاوزه وتغييره، وإنما عليه الاستسلام للوضع القائم، وهذا الاتجاه قد شهد ثورة من الداخل، حاولت تغيير الأسس، التى قام عليها بناؤه

التقليدى وتصحح مساره؛ بحيث يجدد من أساليب تناوله لمعطيات الواقع الاجتماعى وبالتالى الواقع التربوى، ويتخلى عن أهدافه التقليدية فى المعرفة، لتحقيق أهداف أكثر إنسانية. ولهذا وجدنا جون ديوي فى كتابه "الديمقراطية والتربية"^(٩)، يتحدث عن المجتمع الديمقراطى، الذى يوجد فيه الدافع إلى العمل ووضوح الأهداف لدى الأفراد، وأسبقية الضبط الداخلى على الإكراه والإكراه. ومن ثم، فإنه يرى أن مواقف الفرد ووجهة نظره ليست إلا استجابة لما يحدث فى الوضع، الذى هو جزء منه، كما أن نجاحها أو إخفاقها فى العمل يتوقف على تفاعلها مع التبدلات الأخرى، التى تحدث فى المحيط.

وهكذا يتبين لنا أن قضية الالتزام الأيديولوجى أمر وارد بالضرورة بالنسبة للباحثين فى مجال التربية، سواء كانوا منظرين أو باحثين أمبيريقين، فكلاهما يلتزم بالافتراضات الأساسية، التى يطرحها النظام الاجتماعى الذى ارتبط به، ولذلك فإننا نجد - على سبيل المثال - أن المنظر فى النظام الرأسمالى يحول بناء المجتمع إلى مفاهيم، ومنها يطور قضايا ونظريات تفسر هذا البناء تفسيراً محافظاً. والباحث الأمبيريقى حتى وإن لم يستخدم الإطار النظرى الذى طورته المنظر، فإن أبحاثه تتجه أساساً إلى إبراز عناصر النظام فى الواقع الأمبيريقى. وكثيراً ما يكون لهذه البحوث هدف تطبيقي يستغله الساسة فى تحقيق أهدافهم، وليس أدل على ذلك من أن الحكومة الفيدرالية فى الولايات المتحدة الأمريكية قد رصدت عام ١٩٦٢ حوالى ١٨ مليون دولار؛ لتدعيم البحوث الاجتماعية فى مقابل ١٣٩ مليون عام ١٩٦٣، ٢٠٠ مليون عام ١٩٦٤؛ لأن الحكومة تدرك أهمية البحوث فى حل المشكلات التى تواجهها^(١٠).

والمأمل للدراسات التربوية - فى هذا المنظور - يجد أنها تبدو خالية من أية تحيزات أو تصورات قبلية؛ بالتأكيد المتزايد على الحبكة المنهجية، بحيث أصبح تصميم الإجراءات المنهجية هدفاً فى حد ذاته، وليس وسيلة لتحقيق أهداف أبعد.

وإذا ما انتقلنا إلى المنظور الثانى، فإننا سنجد وظيفة مجتمعية مزدوجة للتربية، تتراوح بين الراديكالية بالنسبة لقضايا الإنسان خارج البلدان الاشتراكية، والتبرير والمحافظة بالنسبة للإنسان داخلها، حيث نجد أن قسماً لا بأس به من البحوث التربوية موجه، نحو كشف مأس وتناقضات التربية فى المجتمع الرأسمالى. كما يدرس الباحثون كثيراً من قضايا التربية فى المجتمعات النامية، سواء ما يتعلق بدراسة خلفها

وأسبابها ودور الرأسمالية في إحداث هذا التخلف، وما يتعلق بقضايا التنمية والتعبئة. وفي مقابل هذا الدور الراديكالي، نجد بعداً محافظاً للتربية في البلدان الاشتراكية، يتمثل في التبرير والمحافظة بالنسبة لقضايا الإنسان وتربيته داخل هذه البلدان، من خلال الالتزام بتوجيهات الحزب وأيديولوجيته العامة^(١١).

وهكذا.. فإن التربية كنظام معرفي ليس منفصلاً عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي شهدت نشأتها وتطورها، وعلماء التربية سواء كانوا منظرين أو باحثين هم مواطنون، ومن ثم فلهم تحيزاتهم الأيديولوجية والسياسية، بحيث تأتي النظريات أو تجرى البحوث بشكل متسق مع هذه الانتماءات والتحيزات. والباحث يختار الطريق، الذي يتناسب مع طبيعة الظاهرة محل بحثه ودراسته، ويرتبط باختيار الباحث مدخله في تناول موضوع دراسته^(١٢).

ثم تقوم كل من الأيديولوجية والنظرية التربوية بتحديد دراسة الظواهر التربوية؛ بحيث نجد أن تعريف الظاهرة وأسلوب دراستها وتحديد العوامل المسؤولة عن حدوثها أو المتغيرات السببية التفسيرية، والاتجاه العام لوحدة الدراسة والتحليل، وانتهاء بالإجراءات والتوصيات، التي يصل إليها الباحث بشأن الظاهرة موضوع لدراسة والبحث، نجد ذلك أيضاً يأتي متسقاً في إطار واحد مع الأيديولوجية والنظرية التربوية، اللتين التزم بهما الباحث، وشكلاً معاً إطاره في البحث^(١٣).

ولعل ما سبق يطرح مسألة الموضوعية في التربية بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص؛ فإذا كان تحيز الباحث لايديولوجية معينة أمراً وارداً، فهل يؤدي هذا الانحياز إلى الموضوعية في البحث التربوي؟

إن البحث العلمي، في إطار أي علم، يهدف أساساً إلى الكشف عن الحقيقة من حيث هي عملية جدلية، يقترب فيها الفكر الإنساني على الدوام من موضوعية الظواهر الطبيعية والاجتماعية ومن تفسيرها وتغييرها، ومن ثم جعلها إنسانية. وهذه الحقيقة ليست شيئاً مجرداً، ولكنها موجودة داخل مجتمع معين ومرتبطة دائماً بمجموعات اجتماعية. ومن ثم، فإن الكشف عن الحقيقة قد يكون من شأنه الإضرار بمصالح مجموعات اجتماعية معينة، وفائدة لمجموعات أخرى. ويشهد تاريخ العلم على صحة هذه المقولة؛ ذلك أن الانحياز للكشف عن الحقيقة إنما يرتبط دائماً بالمجموعات أو

القوى الاجتماعية التي تهمها الحقيقة أو إخفائها، ومن ثم فإن السؤال يصبح: في صف من تحيز هذا الباحث أو ذاك؟

وقد درج معظم الباحثين على تناول الموضوعية تناولاً سلبياً، أي إنها لا تتحدد إلا على الوجه السلبى، فهي في نهاية الأمر غياب لكل عوامل التحيز وكشف تأثيرها، فإن تكن موضوعياً، فذلك معناه ألا تتأثر بدوافعك وعرفك وقيمك وموقفك الاجتماعى. غير أن الاقتصاد على التحديد السلبى للموضوعية أمر لا يدعمه المنطق؛ فالموضوعية العلمية موقف وحكم ولا يمكن أن تكون امتناعاً عن اتخاذ موقف أو توقفاً عن إصدار حكم، بل تدل لفظة "الموضوعية" على محتواها دلالة مباشرة؛ فالحكم الموضوعى حكم قد التزم بالموضوع المحكوم عليه، وهو يعنى تقديراً لمدى قربه من أصله ومادته أى - الموضوع.

ويقدم "صلاح قنصوه" مشروعاً علمياً لحل مسألة الموضوعية فى العلوم الإنسانية^(١٥)، يركز على التفرقة بين مسألتين: الأولى هى السياق أو الوعاء الذى تتشكل فيه عمليات البحث، والثانية هى المحتوى المعرفى للبحث، فأما الأولى فهي ما ينشغل به تاريخ العلم أو سوسولوجيته أو سيكولوجيته، كما تنشغل به فلسفة العلم إلى حد ما. أما الثانية فهي ما ينشغل به العلم نفسه، ففيه تتحدد قضاياها ومناهجها، وينبغى كذلك - بحسب هذه التفرقة - أن نميز فى الباحث بين كونه إنساناً حياً، أو مواطناً يعمل فى سياق ثقافى معين، وبين كونه عالماً يزاوّل نشاطاً، مستخدماً للغة العلم ومصطنعاً لأدواته وملتزماً بمقاييسه الخاصة.. يجب إذا التفرقة بين الوعاء والمحتوى، فما يدخل فى الأول قد يكون فلسفة وأيديولوجية وقيمة، أما الثانى فلا ينبغى أن يتألف من شىء آخر سوى العلم، وما يمكن قبوله كحد أدنى لتمييز العلم، هو ما يمكن اختبار صحة قضاياها بين من يستخدم المناهج والأدوات نفسها (أو هو ما يقوم على الاتفاق بين باحثيه، ويؤدى إلى ما يثور بينهم من خلاف إذا ما التزموا أسلوبه). وعلى هذا، فالعناصر الفلسفية والأيديولوجية والقيمة ليست من شأن الموضوعية العلمية، أما العناصر العلمية فهي تخضع للتثبيت، ومن ثم الاتفاق وبالتالي فهي تتعلق مباشرة بقضية الموضوعية. ومن ثم يجب أن نميز بين ما هو علمى عن غيره، بما يجعل غير العلمى عاجزاً عن التدخل المباشر فى القضية العلمية، ويكون ذلك بصياغة قضايا العلوم الإنسانية على

النحو الذى لا يجعل الحكم عليها بصياغة قضايا العلوم الإنسانية، على النحو الذى لا يجعل الحكم عليها قائماً على مقاييس الفلسفة أو الأيديولوجية والقيم، وهذا يعنى أن نطوع العلمية لشروط الغرض العلمى الذى يقبل التحقق من صحته، وكل ما لا يقبل هذا التطويع يظل خارج العلم، فهى إذا دعوة إلى الانفصال لاستعيد الاتصال؛ حيث يتم تخلص العناصر المتشابهة والفلسفية والقيمة من ناحية، ومحتوى النظرية من ناحية أخرى، ثم المضى بعد ذلك إلى إعادة خطوط الاتصال؛ فى محاولة لإنشاء لغة علمية مشتركة يتعامل بها المختلفون فلسفياً أو أيديولوجياً.

ويتساءل صلاح قنصوه بأن هناك من يتجاوز وضعه الطبقي؛ ليلتزم التعبير والدفاع عن طبقة أخرى. ولا ندري كيف استطاع أن ينطلق من أسرار أيديولوجية طبقية؛ لى يقع فى أسر أيديولوجية طبقة أخرى.

ونجيب بأن الذى يحدد هذه الانطلاقة هو الرؤية العلمية الصحيحة لحركة التاريخ؛ فالمفكر أو العالم أو الباحث الذى ينتمى إلى طبقة تؤدى دوراً صاعداً فى التطور الاجتماعى، سيقف فى صف الواقع الموضوعى (الطبقة البرجوازية فى بداية نشأة الرأسمالية على أنقاض الإقطاع)؛ لأن أيديولوجية هذه الطبقة تكون معنية بكشف الواقع وفهمه. أما الباحث الذى ينتمى إلى طبقة هابطة، استنفذت دورها التاريخى فإنه سيعمل على تحريف الواقع والحقيقة حتى يلائم مصالح طبقته.

وإذا كانت الموضوعية تعنى كشف الواقع، وتصويره إلى أقرب ما يكون عليه بالفعل وإصدار حكم عليه بناء على ما توافر عنه من معلومات وبيانات، فإن محك أو معيار الموضوعية يكون الواقع الاجتماعى؛ ما أندثر منه وما هو حاضر، وما هو آت أو فى سبيله إلى الانبثاق. والعلم فى هذا لا يكون تسجيلاً أو انعكاساً للواقع فحسب، ولكنه إضافة وإبداعاً جديداً لفهم الواقع وتطويره. ومن ثم، فإن معيار الموضوعية يمكن أن ينسحب أيضاً على الأيديولوجية ذاتها، بحيث يمكن أن نميز بين أيديولوجية علمية وأخرى غير علمية؛ فالأيديولوجية التى تقوم على أساس فهم مثالى للعالم (الطبيعة والمجتمع معاً) لا يمكن أن تكون علمية. فى مقابل علمية الأيديولوجية، التى تركز على أساس فهم مادى للطبيعة والمجتمع معاً؛ انطلاقاً من حل المسألة الأساسية للفلسفة حول علاقة الفكر بالوجود وأيهما أسبق؟ والإجابة عن هذا السؤال تحدد الرؤية الفلسفية

للعالم؛ باعتبارها أمّا مثالية تتجاوز الواقع أو مادية تتعامل مع الواقع بهدف تطويره أو تغييره^(١٦). وبالتالي يمكن القول بأنه ليس ثمة مبرر للفصل، الذي ذهب إليه صلاح قنصوه بين العناصر الفلسفية والأيدولوجية والقيمة من جهة، والعناصر العلمية من جهة أخرى؛ ذلك أن النظرية التربوية تستقى مسلماتها الأساسية من طبيعة الرؤية الفلسفية التي تتضمنها الأيدولوجية. فإن كانت الأيدولوجية علمية، فإن النظرية التي تبنى على أساسها تكون هي الأخرى علمية، ومن ثم تكون صحة النظرية رهينة بسلامة الأيدولوجية.

ذلك أن مسألة الانحياز الأيدولوجي والموضوعية يتوقف حلها على نوع الأيدولوجية، التي ينحاز إليها الباحث. وبالتالي لا يوجد تعارض بين الانحياز الأيدولوجي والموضوعية؛ فمن الممكن أن يكون الباحث منحازاً أيدولوجياً وموضوعياً في الوقت نفسه.

وهكذا فإن التذرع بالحياد الأكاديمي وموضوعية المعرفة التربوية يعني الاستسلام للأوضاع الراهنة، في حين أن التربية لا تستطيع أن تؤدي مهامها بنجاح دون التزام أيدولوجي محدد وواضح. إن مثل هذا الالتزام هو القادر على تحديد أولوية المشكلات التي تساعد على الانطلاق، وهنا تطرح قضية الديمقراطية - مرة أخرى - باعتبارها ضرورة لوجود الدافع إلى العمل ووضوح الأهداف لدى الباحثين، ومن ثم يتاح لهم فرصة النمو الحر وبعيداً عن اساليب الضغط والإجبار؛ فالديمقراطية بالنسبة للجميع هي الوسيلة الوحيدة التي تحفظ للإنسان كرامته، حتى يكون قادراً على الإنتاج الفكري، والتي تجعله قادراً على النهوض بالمسؤوليات، ومن ناحية أخرى فإن الديمقراطية دون تربية سليمة تفقد مضمونها، ومن هنا تأتى أهمية التعلم من حيث إنه الوسيلة الأساسية لتزويد الفرد بالقدرة على المشاركة في تسيير أمور مجتمعه.

المراجع

- 1- Archambault, R. D.: Philosophical Analysis and Education. Rout and Keg. Paul, 1972, p. 88.
- ٢- سيد سعيد: "مطلب وإشكاليات الديمقراطية فى الوطن العربى"، المستقبل العربى، العدد ٥٨، ديسمبر ١٩٨٣، ص ١٧.
- ٣- فؤاد البهى السيد: "البحث التربوي: مشكلاته - أهدافه - أنواعه" آراء حول البحوث التربوية، القاهرة، إدارة التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩، ص ١١.
- ٤- محمد الهادى عفيفى: "التربية والتغير الثقافى"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٣، ١٩٧٠، ص ٢١٥.
- ٥- رشدى لبيب: "أنواع البحوث التربوية ومجالاتها"، آراء حول البحوث التربوية، مرجع سابق، ص ٣٥.
- ٦- سمير نعيم أحمد: "النظرية فى علم الاجتماع - دراسة نقدية"، القاهرة، دار المعارف، ط ٣، ١٩٩٢، ص ٤٦.
- ٧- سمير نعيم أحمد: "محاضرات فى المنهج العلمى فى البحوث الاجتماعية"، استنسل، غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس، ١٩٨٠، ص ٩.
- ٨- مراد وهبة وآخرين: "المعجم الفلسفى"، القاهرة ط ٢، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧١، ص ٣٦.
- ٩- جون ديوى: "الديمقراطية والتربية"، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ١٣١.
- ١٠- أحمد عبد الله زايد: "الاتجاهات النقدية الحديثة فى علم الاجتماع الغربى دراسة لمشكلة النظام" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة القاهرة، ١٩٧٦، ص ١٢٥.
- ١١- عبد الباسط محمد حسن: "أصول البحث الاجتماعى"، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٠، ص ٣٢٠.

١٢- نادية سالم: "إشكاليات استخدام تحليل المضمون في العلوم الاجتماعية" مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثالث، سبتمبر ١٩٨٣، ص ٤٤.

13- Whitty ad Young: **Exploration in the Politics of School Knowledge**, England, Noiferton books, 1980, p. 74.

14- Barton and others (ed.): **Schooling Ideology and the Curriculum**, England, Falmer press, 1980, p. 69.

١٥- صلاح سليمان قنصوه: "الموضوعية في العلوم الإنسانية" - عرض نقدي لمناهج البحث، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠، ص ٣١٤ - ٣٥٨.

16- Apple, M. W. **Ideology and Cirriculum**, London, Rout. and Kegan Paul, 1979, p. 109.