القسم الأول ـ الاصلاح التربوي وارتباطه بالتغير الاجتماعي

١ - معني الاصلاح التربوي:

الاصلاح التربوي Educational Reform

مصطلح شائع في الأوساط التربوية ويشير عادة الي عملية التغير في النظام التعليمي، أو في جزء منه، نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية (Fagirlind & Saha 1983 : 139) بل أن بعض علماء اجتماع التربية يعرفون معني الاصلاح التربوي الحقيقي بذلك الاصلاح الذي يتضمن عمليات تغيير سياسية واقتصادية ذات تأثير علي اعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع (Paulston 1971:1).

والاصلاح التربوي بهذا المعني، السابق، مصطلح يختلف تماما عن مصطلح "التجديد التربوي" *Educational Innovation*. فالتجديد التربوي يعني التجديد أو الاستحداث الذي يتم في نطاق ضيق من النظام التعليمي، وعلي المستوي الصغير Micro Level. وقل أن يتضمن مصطلح التجديد التربوي بهذا المعني أية أبعاد اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية كبيرة (Macro Level).

والمقابلة بين مصطلحي "الاصلاح التربوي" و"التجديد

التربوي" مقابلة مفيدة، اذ تساعد علي تفادي الخلط بينهما وبلورة معني محدد لكل منهما. وما نهتم به ونقصده في هذه الدراسة هو مصطلح "الاصلاح التربوي" بالأبعاد التي بيناها سابقا: فنعني "بالاصلاح التربوي"، ذلك التغيير الشامل في بنية النظام التربوي القومي، علي المستوي الكبيرMacro Level ، أو بعبارة أخري: تلك التعديلات الشاملة الأساسية، في السياسة التعليمية، التي تؤدي الي تغيرات في المحتوي، والفرصة التعليمية، والبنية الاجتماعية أو في أي منهم، في نظام التعليم القومي في بلد ما (Fagirlind & saha 1983:139,and Paulston 1979:4).

لكن ما هو نمط الاصلاح التربوي في العالم الثالث؟ وما أهميته ؟ ومتي يحدث ؟

٢ - الاتجاهات التقليدية في الاصلاح التربوي

يعتقد بعض أصحاب المدرسة الوظيفية البنيوية في علم اجتماع التربية، أن الاصلاح التربوي انما يحدث كنتيجة لتغير نوع الطلب علي التعليم. وتتمثل المشكلة الرئيسية لديهم في تحديد نوع وكم الطلب العام. ومن ثم تأتي جهودهم الأكاديمية في دراسة وتوجيه الاصلاح التربوي بسيطة ومنحصرة في حدود هذه المشكلة. وهي مشكلة زائفة. اذ تقوم علي اعتقاد مؤداه أن النظم التعليمية انما تتشكل بشكل ضمني، بوجهة النظر والدراسات الأكاديمية، وبحكمة المواطنين وصناع القرار السياسي والاداري، أكثر مما تتشكل بقوي الضبط الاجتماعي، وبدينامية الصراع، وببنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع (Levin 1976:3)، وعلي ذلك تأتي سياسات الاصلاح التربوي، المنبثقة عن هذا الاتجاه الوظيفي التقليدي، محصورة هي

الأخري في صيغ فنية تقليدية وفي خطوات تدريجية، هدفها الرئيسي هو زيادة وتنمية فعالية وكفاءة النظام التعليمي القائم في مواجهة متغيرات الطلب علي التعليم العام (Paulston 1979:8).

فعلي سبيل المثال، نجد كومز في كتابه "*أزمة التعليم في عالمنا المعاصر*" (١٩٧١)، يحدد أزمة التربية في المجتمعات النامية في زيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم، والنمو الاقتصادي غير المتوازن وفي نقص فعالية الادارة المدرسية، وطرق وتقنيات التدريس، كذلك في نقص الموارد المالية وعدم ملاءمة المناهج لمتطلبات المجتمع، والتوسع المتزايد في نمط التعليم المدرسي. وحل هذه الأزمة، عند كومز، يكمن في اصلاح التعليم من خلال زيادة المعونات الأجنبية المالية والفنية، وادخال تكنولوجيا التعليم للتقليل من عدد المدرسين ومن ثم تخفيف الميزانية من عبء رواتبهم الضخمة، والتوسع في نمط التعليم اللامدرسي لزيادة فعالية النظم التعليمية وترشيد الانفاق عليها. كما أشار كومز أيضا بضرورة اجراء اصلاحات اجتماعية واقتصادية، تهدف الي رفع كفاءة المؤسسات في المجتمع بحيث تصبح أكثر مرونة وأقل بيروقراطية، كما أشار الي تحديث الاقتصاد بنقل التكنولوجيا من الدول الأكثر تقدما الي الأقل تقدما، ومن خلال ذلك يتم تحديث الانسان واتجاهاته التقليدية.

ولم يذكر كومز - بالطبع في حديثه عن الاصلاح - شيئا عن الأهداف التعليمية بل تركها كما هي تحدد وفق نظام الدولة في كل مجتمع من المجتمعات النامية كذلك لم يناقش كومز مسألة ديمقراطية التعليم، ولا مسألة المساواة في الفرصة التعليمية. فقضية الديمقراطية، وكذلك قضية المساواة، من القضايا السياسية، وينبغي

تركهما – في رأيه – للحكومات في هذه المجتمعات.

وينصح كومز، مثلا، أن تتم مسألة ديمقراطية التعليم بالقدر الذي يدعم من أنظمة الحكم ولا يعوق نموها فيقول:

"فقد يصعب من وجهة نظر سياسية أن يقوم (في دولة معينة مازالت في مرحلة مبكرة من نموها التعليمي والاقتصادي) نظام للانتقاء في التعليم غير أنه من الناحية العملية – يمكن تبرير تبني مثل هذا النظام، وذلك علي أساسين أولهما ان الدولة ليست في حالة اقتصادية تمكنها من أن تتحمل تكاليف نظام تعليمي أكثر انفتاحا في فرصه التعليمية. وثانيهما أنها اذا ما حاولت أن تتبني مثل هذه النظم المفتوحة الفرص أمام جميع الراغبين في التعليم فقد يبطيء ذلك من نموها الاقتصادي ويؤخر مجيء اليوم الذي يمكنها فيه حقيقة أن تتحمل قيام نظام للتعليم يحقق الفرص المتكافئة للجميع(ف. كومز ١٩٧١: ص٤٩).

ان آراء كومز هنا انما تجسد نمط الاصلاح التربوي في الفكر التربوي الوظيفي – التقليدي الذي يروجه منظرو وخبراء مؤسسات العون الدولية والامريكية والأجهزة الحكومية في معظم المجتمعات النامية. وهذا اصلاح لا ينتج عنه سوي زيادة فعالية الأنظمة التربوية القائمة في تحقيق وظيفتها التقليدية في اعادة انتاج بنية علاقات التفاوت الاجتماعي القائمة وترسيخ علاقات التخلف والتبعية في هذه المجتمعات[٦]. فيقول مارتن كارنوي:

"ان الطريقة التي يوضع بها التمويل والطريقة التي يتم بها التعليم هما اللذان يحددان منذ البداية من الذي يستفيد من التعليم ومن الذي يستمر فيه، ومن الذي يخرج منه" (M. Carnoy 1976:250)

لكن في مقابل هذا النمط التقليدي من الاصلاح، نجد - تاريخيا - أن تجارب الاصلاح الناجحة التي تمت في عدد غير قليل من المجتمعات النامية قد بينت أن الاصلاحات التربوية الحقيقية ليست مجرد مسألة فنية. وليست كذلك مجرد مسألة مالية يتوقف انجازها علي قدرما يقدم من معونات مالية (وفنية) كما يعتقد كومز. ولا هي كذلك مسألة تترك لمشورة الخبراء الأجانب أو لنتائج الأبحاث الأجنبية أو حتي الوطنية أو المشتركة منها. لقد بينت التجارب التاريخية في المجتمعات النامية أن الاصلاحات التربوية الكبيرة لم تكن نتيجة أبحاث أمبيريقية، أو معونات مالية أو فنية، بل كانت نتاج جهود وطنية شاملة تكافح من أجل التغيير الشامل. وتلك حقيقة تاريخية. ان الاصلاح التربوي الفعال - القادر علي مجاوزة ما يسمي *'بأزمة التربية'* في المجتمعات النامية - هو ذلك الاصلاح الراديكالي الذي يقوم علي تضافر كل الجهود الوطنية المناضلة في استغلال كل المصادر التربوية المتاحة في المجتمع، وكل الأنماط والوسائل التعليمية الممكنة، استغلالا فعالا ومنظما *لتحقيق التنمية الوطنية - الشاملة*. والاصلاح التربوي بهذا المعني، هو بالأحري، مسألة نضال سياسي واجتماعي تقوم به الجماهير الواعية، في اطار حركة تغيير اجتماعي شامل.

٣ - الاصلاح الراديكالي وضرورة التغيير الاجتماعي.

ان توضيح وجه الضرورة في العلاقة بين التغير الاجتماعي وجهود الاصلاح التربوي انما يكمن في فهم وتحليل الخصائص البنيوية التي تتميز بها بنية معظم مجتمعات العالم الثالث.

فثمة مسلمة هامة تؤكد أن "*المجتمع هو الذي يهيمن ويسيطر علي النظام التربوي*" *(Levin 1976:30)*. فبنية العلاقات الاجتماعية (الداخلية والخارجية) القائمة في المجتمع - أي مجتمع - هي التي تحدد وتشكل أنشطته وعملياته التعليمية أو هي أيضا التي تحدد نمط التمكنات Competencies وسمات الشخصية التي ينتجها النظام التربوي(٧). وتتميز بنية العلاقات القائمة في معظم مجتمعات العالم الثالث بخاصيتين أساسيتين تؤثران بشكل واضح في تشكيل وتوجيه جهود الاصلاح التربوي في هذه المجتمعات. وهاتان الخاصيتان هما:

أولا: أن بنية العلاقات الاقتصادية والاجتماعية في معظم مجتمعات العالم الثالث بنية تابعة في نشأتها وارتباطاتها الدولية. فمعظم هذه المجتمعات تقع في قاع التقسيم الدولي (أو العالمي) للعمل - في النظام الرأسمالي العالمي.

ثانيا: أن بنية العلاقات الاجتماعية داخل معظم هذه المجتمعات تقوم علي التفاوت الاجتماعي الطبقي، نتيجة نمط الانتاج السائد فيها وموقعها من التقسيم العالمي للعمل.

وفيما يلي سنتناول هاتين الخاصيتين بشيء من التفصيل لبيان تأثيرهما علي نمط جهود الاصلاح التربوي، ومن ثم ابراز وجه الضرورة في العلاقة بين الاصلاح التربوي الراديكالي والتغير الاجتماعي الشامل الذي يخلص هذه المجتمعات من التبعية والتفاوت الاجتماعي الطبقي.

أولا: التبعية وأزمة الاصلاح التربوي :

النظام الرأسمالي نظام عالمي واحد. وينقسم هذا النظام الي مجموعتين من الدول: دول المركز ودول الاطراف المحيطة بدول المركز. أما دول المركز ونعني بها تلك الدول الرأسمالية المتقدمة ويقوم اقتصادها علي وسائل الانتاج - الانتاج للاستهلاك. أما دول الأطراف المحيطة بالمركز فنعني بها تلك الدول النامية التي اندمجت في النظام العالمي علي مر التاريخ الرأسمالي دون أن تنمو الي مراكز، ويقوم اقتصادها علي الاستخراج والتصدير وتملك واستهلاك منتجات وصناعات دول المركز (سمير أمين ١٩٨٥: ص١٤). وهذه التقسيمة تعني نوعا من التبعية الاقتصادية والسياسية من دول المحيط لدول المركز(Galtung 1972). فدول المركز تتحكم في تحديد اتجاه التراكم المحلي في دول المحيط - بحكم - تقسيم العمل.

ويقدم اندريه فرانك تعريفا للتبعية يوضح به العلاقة بين دول المركز ودول الأطراف. فيقول أن التبعية هي:

> "وضع مكون من سلسلة كاملة من المراكز والتوابع تربط معا أجزاء النظام الرأسمالي بكاملها من مراكزه الرئيسية في أوربا والولايات المتحدة الامريكية الي أبعد المواقع في أرياف دول أمريكا اللاتينية.... كل هذه التوابع يعمل كأداة امتصاص لرأس المال أو الفائض الاقتصادي من التوابع الي المراكز المحيطة. ومنها الي المركز العالمي للنظام الرأسمالي بأكمله. وأي نمو تحققه الدول النامية في اطار هذا النمط من العلاقات هو نمو تابع لا يملك لا الحركة الذاتية ولا صفة الديمومة (محمد السماك ١٩٨٦ ص٦٣ نقلا عن A. Frank 1971:7)

وعموما يمكن القول أن تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي بين دول المركز ودول الأطراف (التي توجد في قاع هذا التقسيم) يقوم علي ثلاثة أمور: التبعية، وتخلف دول الأطراف (محمد السماك ١٩٨٦، ص٦٣). وعلاقة الاستغلال تتم في صورة نهب وتحويل فائض القيمة (أي ناتج العمل الذي يزيد عما هو ضروري لاعادة تكوين قوة العمل) من المجتمعات المسيطر عليها الي المجتمعات المسيطرة. وقد اتخذ هذا الاستغلال أشكالا مختلفة حسب الظروف المحلية: اما من خلال الأدوات الرأسمالية المتقدمة المتمثلة في الشركات المتعددة الجنسيات التي تستغل أيدي عاملة مأجورة رخيصة - أو من خلال ادماج أشكال العلاقات القديمة في دول الأطراف في نظام التقسيم الدولي وتكييف هذه الأشكال طبقا لنوع التحالف الطبقي بين رأس مال الاحتكارات المسيطرة والطبقات الحاكمة محليا (سمير أمين ١٩٨٥، ص١٢).

والنتيجة المحتومة لمثل هذا التقسيم العالمي اقتصاديا، هو اعوجاج في التنمية التي تمت أو تتم في ظل هذا التقسيم في دول الأطراف التابعة. ومن أهم سمات هذا الاعوجاج هو عدم التكافؤ بين زيادة العائد الشديد من الاستثمار الذي يدخل في جيوب التحالف الطبقي والاحتكار العالمي - والزيادة البطيئة للأجور (أو ضعفها) في دول الأطراف. وهذا علي عكس التوازن الحادث في دول المركز حيث تستتبع الزيادة في الانتاج زيادة في الأجور - نتيجة نهب فائض القيمة المذكور من الأطراف وتحويله الي المركز. وضعف الأجور (أجر العامل ودخل الفلاح) في دول الأطراف يشوه شكل التنمية الحادث ويقضي علي أي أمل في توسع السوق الشعبي الداخلي. ومن ثم لا تجد التنمية لها سوقا الا - *أولا* - في تصدير ما تطلبه منها الدول

المتقدمة (المركز) وفي - ثانيا - توسيع سوق الاستهلاك للأقلية القادرة والمستفيدة من هذه التنمية المشوهة والمحدودة (المرجع السابق، ص١٣).

ولهذا التقسيم الدولي للعمل نتائج تربوية أيضا. اذ ينعكس التقسيم العالمي للعمل علي النظم التعليمية في شكل تقسيم متخصص في التربية. فيدور التعليم في دول المركز حول المعارف الانتاجية - أي المعارف ذات الأهمية الوظيفية في الانتاج. بينما نجد التعليم في دول الأطراف التابعة يدور حول المعرفة الاستهلاكية - أي المعرفة ذات الأهمية الوظيفية في الاستهلاك. فعلي سبيل المثال نجد أن نظم التعليم العالي في معظم دول الأطراف تركز علي انتاج (الذين يحتاج اليهم في اطار هذا التقسيم مثل) المحامين ورجال الدين والمتخصصين في الانسانيات والأعمال الادارية. (Galtung 1972: 144).

معني ذلك أن بنية سوق العمل الذي تكلم كومز عن ضرورة اصلاحه - حتي يعيد التوازن بين شكل التخصصات التربوية في العالم الثالث - هي مسألة ناتجة عن تشوه التنمية في دول الأطراف نتيجة موقعها في سوق العمل الدولي. وهذا التشوه في التنمية هو الذي دفع - بالتالي - النظم التعليمية الي التركيز علي المعارف الاستهلاكية حتي تتناسب وتتوافق في وظيفتها مع بنية البني المشوهة لسوق العمل ، وهذا التشوه أيضا هو الي دفع أو شكل بنية النظم التعليمية حتي تتوافق Correspond مع البني الاجتماعية المختلفة لمؤسسات الانتاج القائمة في المجتمع - في ظل عملية التنمية المحدودة والمشوهة التي ذكرناها. وبشكل عام تصبح حالة التربية -

من حيث هي كذلك - لا تخدم سوي القوي المستفيدة من عملية التنمية المشوهة في الداخل، والقوي الصناعية في الخارج في دول المركز. تغيير واصلاح بنية سوق العمل وبنية التخصصات والمعارف في نظم التعليم في معظم الدول النامية اذن ليس مسألة فنية خاصة أو مرتبطة بمشورة الخبراء الأجانب وأساليبهم وتكتيكاتهم الفنية أو بمدي المعونات الأجنبية لاصلاح التعليم كما يعتقد كومز. ومن ثم نؤكد مرة أخري أن اصرار كومز علي تجاهل وضع الدول النامية في سوق العمل الدولي، وحصره مناقشة "أزمة التعليم" علي المستوي الفني هي مسألة مضللة ومضيعة للوقت والجهد. فأزمة التربية في معظم دول الأطراف - النامية هي في صميمها أزمة التبعية في بنية تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي.

لكن لا يعني ذلك أن الأطراف راكدة غير نامية اذ يتم فيها نوع من التنمية رغم أنها تنمية تختلف عن تنمية المراكز في كل مرحلة من المراحل المتتالية للتوسع الرأسمالي العالمي (سمير أمين ١٩٨٦، ص٩٤). وبنفس المنطق نقول أن جهود الاصلاح التربوي في دول الأطراف قائمة وان كان نمط هذه الجهود يتحدد ويتشكل بنمط التنمية المشوه الذي تكلمنا عنه هناك. وجهود الاصلاح في تلك الدول ليست شيئا ثانويا أو غير هام، وأنها مسألة ضرورية. لكن العبرة هنا ليست في جهود الاصلاح في ذاتها، بل في نمط هذه الاصلاحات ونمط التنمية ذاتها - التي تتم هذه الاصلاحات في اطارها. فالمسألة اذن بعبارة أخري هي : أي اصلاح... لأي تنمية ؟

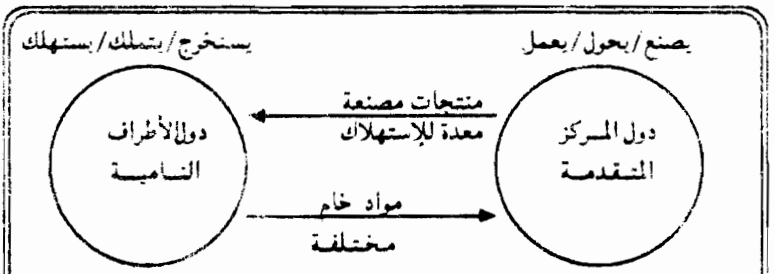
ان الاصلاحات التربوية التي تتم في اطار تلك التنمية المشوهة التي تكلمنا عنها في دول الأطراف سوف تظل اصلاحات

تقليدية محصورة في عمليات فنية من قبيل "تطوير المناهج"، و"تطور أساليب التعليم" و"الوسائل التعليمية" أو اصلاحات جزئية في هيكل النظام التربوي وفق متغيرات الطلب العام العالمي - من التعليم - في دول الأطراف.

علي أنه يمكننا أن نفترض نظريا أنه يمكن أن يحدث ثمة اصلاحات تربوية في النظم التعليمية في دول الأطراف التابعة. ويمكننا أيضا أن نفترض نظريا أن التربية يمكن أن توجه في هذه المجتمعات نحو تعليم معرفة جديدة ملائمة للانتاج والتصنيع وتعديل بنية توزيع الخريجين في المجتمع بحيث تتمكن هذه المخرجت - بالتالي - من احداث توجيه جديد في النظام الاجتماعي نفسه(Galtung 1972 : 145).

ويقول جالتونج أن افتراض الاصلاح التربوي علي النحو السابق ممكن من الناحية النظرية، لكنه مستحيل من الناحية العملية - طالما بقيت هذه الدول النامية مندمجة (تابعة) في نظام التقسيم العالمي للعمل. فمثل هده الاصلاحات التربوية انما تتطلب أولا أن ينزع نظام الدولة نفسه من موقع المصدر للمواد الخام او المستهلك في التقسيم العالمي للعمل. وما لم ينفذ ذلك، أي ما لم تتخلص الدولة من التبعية الاقتصادية في النظام الرأسمالي العالمي وتحقق استقلالا سياسيا واقتصاديا بمعني "*رفض اخضاع منطق التنمية الوطنية لمقتضيات المراكز العالمية*" فان مثل هذه الجهود في الاستثمار وفي اصلاح النظم التعليمية سوف يكون مآلها الي الاستنزاف الخارجي (في صورة استنزاف أو هجرة العقول). وذلك كنتيجة محتومة لوحدة النظام الرأسمالي الاقتصادي العالمي. فيقول جالتونج:

"ان هجرة العقول ليست في الحقيقة هجرة من بلد الي آخر، لكنها هجرة داخل قطاعات في نظام عالمي واحد محدد بشكل واضح بمركز حوله محيط واسع،



شكل ١ : العلاقة (وليس فقط الاختلاف) بين الدول المتقدمة والدول النامية في نظام تقسيم العمل الدولي.(Source: Galtung (1972 : 140

وبه عقول تستنزف الي المركز، حيث المكان الوحيد الملائم لها (Galtung 1972:140).

ان الاستقلال والتخلص من التبعية ، هو الشرط الضروري لاحداث تنمية وطنية شاملة ومستقلة ، وبالتالي احداث اصلاح تربوي راديكالي فعال. والعكس غير جائز تماما - علي نحو ما يزعم أصحاب الفكر الوظيفي التقليدي أمثال كومز - من أن الاصلاح التربوي يؤدي الي تغير اجتماعي ومن ثم الي الإستقلال والتخلص من التبعية، وانتزاع الدولة لنفسها من ورطة التقسيم الدولي للعمل الرأسمالي هو ما حدث في كل البلدان التي حققت جهودا اصلاحية راديكالية في ربط التعليم بعملية التنمية الوطنية الشاملة: مثل كوبا والصين وتنزانيا.(٨)

ثانيا : **التفاوت الطبقي وأزمة الاصلاح التربوي :**

لقد عمل الغزو الرأسمالي لبلدان العالم الثالث علي خلق أشكال مواتيه له لاستغلال قوة العمل ونهب ثروات هذه البلاد. وقد ورثت البرجوازيات المحلية هذه الأوضاع بعد الاستقلال. فبهذه الوراثة وجدت هده البرجوازيات نفسها وقد انخرطت في النظام الرأسمالي العالمي كشريك غير متساو، ومن مصلحتها استمرار العمل غير المتكافيء - الذي هو القاعدة التي تسمح باستمرار أشكال الاستغلال غير المباشرة (أي أشكال قبل الرأسمالية المتخلفة) (سمير أمين ١٩٨٥، ص ١٩). ولم تثمر التبعية والاستغلال في هذه البلدان سوي تنمية مشوهه - كما أشرنا الي ذلك من قبل - تحقق زيادة في دخول الفئات العليا، وهي دخول مخصصة للاستهلاك الترفي ولكن ذلك نتيجة استمرار تزايد الصادرات التقليدية في المواد الخام للحصول علي سلع استهلاكية ووسائل انتاج لازمة لعمليات تصنيع تحوينية تخدم الانتاج في دول المركز المتقدمة وقد دعم هذا النمط المشوه للتنمية التفاوت المتزايد في توزيع الدخول، وهي ظاهرة عامة تتصف بها مجتمعات الأطراف المعاصرة. فهذا التشويه هو المسئول عن أزمات هذه المجتمعات - سواء في الزراعة أو الغذاء أو الاسكان أوالتربية. اذ أن عدم التكافؤ بين الأجور الحقيقية وانتاجية العمل في دول الأطراف قد منع تقدم القوي الانتاجية في كل القطاعات. وهذا التشويه هو المسئول كذلك عن تكريس علاقة الاستغلال والتفاوت بين القرية والمدينة. وفي الوقت نفسه فان هذا التشويه يؤدي الي تكريس علاقة التبعية وعدم التكافؤ. فالتبعية تكرس التفاوت الطبقي، والتفاوت الطبقي يكرس التبعية (المصدر السابق، ص١٤ -١٥).

وباختصار فان بنية العلاقات الاجتماعية في معظم الأطراف في ظل علاقة التبعية هي بنية طبقية قائمة علي التفاوت الاجتماعي والاستغلال.

وقد ذكرنا من قبل أن بنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع هي التي تهيمن علي النظام التربوي فيه. وتتم الهيمنة اما مباشرة أو غير مباشرة. فأما الهيمنة المباشرة فنلاحظها في علاقة التناظر أو التوافق Correspondence القائمة بين بنية النظام التربوي وبين بنية علاقات الانتاج الطبقية القائمة في المؤسسات الانتاجية في المجتمع – وذلك من خلال فعل اجتماعي مباشر من قبل القوي الاجتماعية المسيطرة(٩). وثمة صور واضحة تجسد علاقة التناظر بين التربية وبنية العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع. فبنية التفاوت الطبقي، والبيروقراطية تنعكس في ذلك التفاوت في الفرص التعليمية وفي التسهيلات في المصادر التربوية بين مناطق الحضر والريف، وبين المناطق الغنية والفقيرة، كما تنعكس بنية التفاوت الطبقي أيضا في صور التشعيب والازدواجية في بنية النظم التعليمية، حيث يحظي أبناء الطبقات العليا بأنماط تعليمية راقية متميزة عن تلك الأنماط أو الشعب التعليمية التي تترك لأبناء العامة. كما تنعكس بنية التفاوت الطبقي أيضا 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.

أما الهيمنة غير المباشرة التي تمارسها بنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع علي النظم التربوية، فهي تلك الهيمنة التي تتم من خلال هيمنة ثقافة الطبقات الاجتماعية السائدة في المجتمع علي

النظام التعليمي نفسه. ونلاحظ صور هذه الهيمنة في بنية التوزيع غير العادل لرأس المال الثقافي علي التلاميذ في المدرسة، وفق أصولهم الطبقية والاجتماعية، وما يسفر عن ذلك من رسوب وتسرب وانقطاع عن التعليم.... الخ من عمليات الانتقاء الاجتماعي التي تقوم بها المدرسة لاعادة انتاج بنية علاقات الاستغلال والتفاوت الطبقي(١٠).

ومن هنا لاينبغي أن نفهم أن تعدد أنماط التعليم، وتدرج Stratification هذه الأنماط، وهيراركية العلاقات الاجتماعية، وتزايد صورة التشعيب، وتنوع اتجاهات الضبط الاجتماعي في نظام تعليمي في مجتمع ما علي أنه استجابة للطلب العام، أو علي أنه دليل علي وجود تقدم اقتصادي في ذلك المجتمع - كما يزعم علماء الاتجاه الوظيفي التقليدي، وعلماء مدرسة رأس المال البشري في علم اجتماع التربية المعاصر.(١١) ان ذلك كله، انما هو دليل علي وجود علاقات التفاوت والتدرج والسيطرة في المجتمع، وهيمنتها علي نظام التعليم فيه (Galtung 1972:143).

ولو أن المجتمع رأي أنه يجب أن يخلق بنية يكون فيها مستوي المعيشة وعلاقات القوة المتعلقة بهذا المستوي موزعة توزيعا عادلا بين أعضائه حينئذ سيكون من الصعب أن نري تدرجا تربويا. فالنظام التربوي المتدرج والعلاقة بين الهيراركية القائمة فيه، ينطوي علي عدم مساواة في توزيع انتاج المعرفة واستهلاكها. فهؤلاء الذين يتطلعون الي أشكال عليا من التعليم هم هؤلاء الذين وصلوا الي المرحلة النهائية من الثانوية العامة، أو بالأحري جزء منهم فقط هم الذين لهم حق التطلع الي تعليم أعلي . فلو أن حق الاستمرار

والمشاركة العادلة في التعليم قد كفل للجميع لوجب أن يتوجه الاصلاح الي توزيع الاستثمار في التربية توزيعا عادلا ومتساويا. وهنا يصبح علي المجتمع ألا يتحرك نحو التعليم العالي مالم يكن اعضاؤه قادرين علي المشاركة في هذا التعليم.

وقد نتصور عقلا أنه يمكن تحديث بنية نظام التعليم في مجتمع ما من مجتمعات الأطراف وتعديل هيكله في اتجاه توفير الفرصة التعليمية المتكافئة. لكن سيظل ما يعلمه هذا النظام التربوي وستظل وظيفته أداة ووسيلة للابقاء علي ذات البني الاجتماعية في المجتمع - بكل جوانبها السياسية والاقتصادية والثقافية - وليس لاستحداث بني أو نظام اجتماعي ليبرالي بديل ، ذي قاعدة اقتصادية رأسمالي(Ibid., 143) . فبنية العلاقات الاجتماعية في المجتمع تهيمن علي نمط النظام التربوي، وهي التي تشتمل وتوجه جهود الاصلاح التربوي فيه . اذن ، فإن ما يبدو علي أنه "أزمة تربوية" أو "أزمة في جهود الاصلاح التربوي" في معظم مجتمعات العالم الثالث، ان هو في صميمه الا أزمة علاقات التفاوت الطبقي في تلك المجتمعات.

وعلي ذلك يتضح، أنه مالم تتغير بنية العلاقات المهيمنة علي المجتمع أعني بنية علاقات التفاوت الاجتماعي الطبقي، ونمط التنمية المشوه، وبنية علاقات التبعية في ظل تقسيم العمل في النظام الرأسمالي العالمي، وهي جميعا علاقات مرتبطة ببعضها ويستدعي كل منها الآخر، نقول... مالم يتغير ذلك كله تغييرا شاملا فان جهود الاصلاح التربوي لن تسفر عن اصلاحات حقيقية سوي تلك الاصلاحات التقليدية التي تعمل علي اعادة انتاج بنية العلاقات القائمة المهيمنة والمحافظة علي استمرار وجودها في المجتمع.

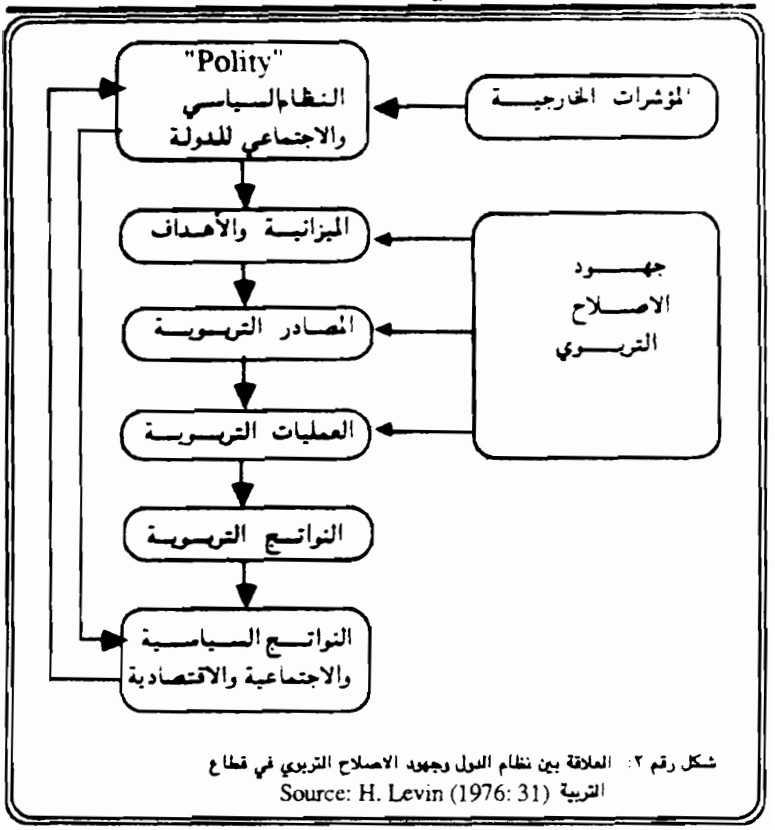
ان الاصلاحات الحقيقية في أي نظام تعليمي هي تلك الاصلاحات التي تشمل شكل ومحتوي الأنشطة التربوية التي تتم داخله، ونمط العلاقات البنيوية - الثقافية والاجتماعية - التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية، وما تتضمنه هذه العلاقات من آليات للانتقاء وللتطبيع الاجتماعي داخل النظام التربوي، وكذلك نمط الشخصية المرغوبة التي ينتجها ذلك النظام خلال عملياته في التطبيع الاجتماعي (H. Levin 1976:39-40).

لقد أغفل أصحاب الاتجاه الوظيفي التقليدي - وهو الاتجاه السائد في دول العالم الثالث النظر الي العلاقات البنيوية التي تتم بها ومن خلالها العملية التربوية نفسها، واسقطوها من نظرتهم الي عملية الاصلاح التربوي. ومن ثم انحصرت جهودهم في الاصلاح في عمليات "تطوير" أو تحديث أو "تجديد" المناهج الدراسية - أما الفكر النقدي في علم اجتماع التربية المعاصر فقد اهتم - علي العكس من الاتجاه التقليدي - بفهم وتحليل العلاقات البنيوية -الاجتماعية والثقافية - داخل المدرسة، ذلك الجانب الذي أطلق عليه مصطلح "*المنهج الخفي*". ويتضح تأثيره في عملية التطبيع الاجتماعي التي تعمل علي بناء نمط الشخصية المرغوبة في مؤسسات المجتمع القائم، وكذلك في عملية الانتقاء الاجتماعي (النجاح، الرسوب، التسرب، الطرد من التعليم، نوعية تعليم أقل من خلال التشعيب والامتحانات داخل النظام التعليمي) التي تعمل علي اعادة انتاج التفاوت الاجتماعي في المجتمع[١٢]. ولذلك فالاصلاح التربوي الحقيقي من وجهة النظر النقدية هو ذلك الاصلاح الذي يتناول العلاقات البنيوية (المنهج الخفي) للنظام التعليمي. وهو الاصلاح الذي لا يمكن أن يحدث

أو لايمكن أن نتصور حدوثه عقلا مالم تتغير بنية علاقات التبعية والتفاوت الطبقي المهيمنة في المجتمع.

- نموذج ليفين.

يقدم هنري ليفين (H. Levin 1976) نموذجا تفسيريا ربما يساعدنا علي فهم حقيقة العلاقة بين الاصلاح التربوي والتغير الاجتماعي، وتوضيح المعني الذي نقصده بقولنا أن الاصلاح الحقيقي (الراديكالي) لايتم الا في اطار تغيير اجتماعي لبنية العلاقات المهيمنة في دول الأطراف التابعة في العالم الثالث. والنموذج مبين في الرسم التوضيحي رقم (٢) ويتكون الشكل كما هو واضح - من عدة خلايا. وتوضح حركة الأسهم اتجاه القرار من خلية الي أخري. والخلية الأولي في الشكل تمثل ما أطلق عليه ليفين The Polity وهو يشير بهذا المصطلح الي مجمل النظام السياسي والاجتماعي للدولة، وهو نظام له ايديولوجيته وادارته. وقد يرادف هذا المصطلح - في اللغة العربية - مصطلح "النظام السياسي والاجتماعي لدولة" أو "كيان" أو "نظام" الدولة اذا أردنا الاختصار - وسنأخذ بالمصطلح الأخير. ونظام الدولة The Polity في أي مجتمع هو نظام له خصائصه الأساسية المميزة، التي تؤثر في تشكيل وتكوين النظام التربوي في المجتمع. وتتمثل هذه الخصائص في طبيعة أو سمات النظام الاقتصادي والسياسي والديني والثقافي ومستوي الصناعة والتكنولوجيا، والعلاقات السياسية والخارجية مع الدول الأخري. وينبثق عن نظام الدولة - بهذا المعني - أهداف محددة للتطبيق الاجتماعي، تدعم هذا النظام وتحافظ عليه. ويظهر تأثير نظام الدولة،



شكل رقم ٢: العلاقة بين نظام الدول وجهود الاصلاح التربوي في قطاع التربية Source: H. Levin (1976: 31)

ومتطلباتهامن التربية في شكل القوانين الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بصفة خاصة. كما يظهر تأثير نظام الدولة أيضا في الميزانية المخصصة لانجاز أهداف نظام الدولة من التربية.

لذلك نلاحظ أن نموذج ليفين يبين – كما هو في الشكل المذكور – أن نظام الدولة The Polity يؤثر أولا بشكل مباشر في الاهداف التي وضعت للنظام التربوي. كما يؤثر في مصادر التمويل المطلوبة لتحقيق هذه الأهداف والتي يشير اليها في الرسم بكلمة

الميزانية Budget. ونلاحظ كذلك، أن نظام الدولة يؤثر، ثانيا، في المصادر التربوية غير المالية (مثل العاملين في النظام التربوي). ويؤثر نظام الدولة، ثالثا، في العمليات التربوية التي تتم من خلال استغلال وتحريك كل المصادر المالية وغير المالية لتحقيق الأهداف التربوية. ثم أخيرا، نلاحظ أن نظام الدولة يؤثر في النتائج التربوية، والاقتصادية والسياسية. وتأثير نظام الدولة في كل هذه الخطوات لا يتحقق في صورة مباشرة فقط كما بينا، بل أيضا يتحقق بصورة غير مباشرة أيضا، حيث أن كل هذه الجوانب لها علاقات متتالية من جانب الي آخر.

وثمة نقطتان أساسيتان يوضحهما هذا النموذج:

أولا: أن أية محاولة للاصلاح لايمكن أن تتم مالم تكن متسقة مع نسق القيم والأهداف التي يقوم، ويحافظ عليها نظام الدولة The Polity. فالنتائج التربوية انما تتم لأنها مرغوبة ومقبولة من نظام الدولة فنسق الشخصية، بما يتضمنه من مهارات ومعارف وقيم ومعتقدات وثقافة وتصرفات وعادات وايديولوجية، لا يمكن أن يتحقق مالم يكن مناسبا ومتسقا مع بنية النظام السياسي والاجتماعي القائم أي مع نظام الدولة .

ثانيا: ان الاصلاح التربوي الراديكالي لن يظهر - اذن - مالم تحدث تغيرات أساسية في نظام الدولة، والاتاثرت عمليات الاصلاح التربوي سلبا ان قدر لها أن تقوم .

ونموذج ليفين كاف، رغم بساطته، لدحض وجهة النظر الوظيفية التقليدية التي تزعم - *أولا* - أن الاصلاح التربوي يمكن أن يتم في قطاع التربية في المجتمع دون ضرورة الرجوع الي نظام الدولة أو تغييره كشرط أولي، و- *ثانيا* - أن الاصلاح التربوي في حد ذاته يمكن أن يؤدي بعد ذلك الي احداث تغيرات اجتماعية وسياسية في المجتمع. وهذه المزاعم التقليدية ممثلة في نموذج ليفين، حيث يرمز لها بالخطوط المتقطعة في الشكل رقم (٢). فهناك ثلاثة أسهم تعني أن ثمة تعديلا أو اصلاحا يمكن أن يحدث - علي الأقل نظريا - في الميزانية أو الأهداف أو المصادر التربوية أو في العمليات والأنشطة أو في ذلك كله. وذلك علي زعم أن هذه الاصلاحات سوف ينتج عنها اصلاحات في النتائج الاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم تؤدي الي احداث تغيرات في نظام المجتمع ككل. لكن يتضح من الشكل المذكور (١) أن التربية لن تستطيع أن تتحرك الي أعلي لتحدث تغيرات في نظام الدولة، و(٢) أن الأهداف التربوية تتأثر بنظام الدولة أساسا، ولا تتأثر بعمليات الاصلاح الا في اطار ما يتناسب مع الدولة وما توافق عليه.

ولا ينبغي أن نفهم من نموذج ليفين أن الاصلاح التربوي في دول الأطراف النامية - عمل ثانوي غير مطلوب. فهذا غير صحيح. اذ تظل وظيفة الاصلاح التربوي التقليدي مطلوبة وضرورية في اطار الوضع القائم في هذه المجتمعات، وذلك حتي يستوعب التناقضات الناشئة بين النظام التعليمي وبنية النظام العام للدولة. فثمة تناقضات تنشأ في سياق التطور التاريخي للمجتمع في صورة بطالة المتعلمين، أو في صورة زيادة الطلب الجماهيري علي التعليم، ومن ثم يتحتم مواصلة جهود الاصلاح التربوي التقليدي لعلاج هذه التناقضات

واحتوائها في اطار علاقات الهيمنة القائمة في هذه المجتمعات.

صحيح أننا قد أوضحنا أن ثمة علاقة توافق أو تناظر Correspondence بين النظام التعليمي وبنية العلاقات الاجتماعية المهيمنة في دول الأطراف لكن علاقة التناظر هذه قد تضعف أو تتحطم تحت ضغط التناقضات الكامنة في بنية العلاقات الاجتماعية القائمةوالتي قد تظهر وتنمو بفعل التطور التاريخي.(M. Carter 1976, Levin 1976 and Bowle & Gintis 1977) فعلي سبيل المثال، قد ينمو التعليم الثانوي والعالي حتي يقابل احتياجات القلة الاجتماعية المستفيدة في المجتمع - وفقا لمبدأ التوافق أو التناظر ويظل هذا التعليم ينمو حتي يمتص قاعدته الاجتماعية (الصفوة) وحينئذ يأخذ في التوقف عن ذلك الحد. لكن تحت ضغط الطلب الشعبي علي هذا النوع من التعليم - بحكم الحق الديمقراطي القانوني والذي ترفعه الدولة كشعار - تضطر السلطات الي اجراء توسعات طفيفة. لكن سرعان ما تضيق السلطات في الدولة بالتوسعات التي أنجزتها لما يترتب علي هذه التوسعات من أعباء مالية تثقل كاهل الميزانية العامة للدولة، ولما يترتب عليها أيضا من مطالب شعبية أخري مترتبة عليها مثل طلب وظائف وفرص عمل جديدة (لاحتواء بطالة المتعلمين)، وطلب أماكن اضافية جديدة في مراحل التعليم التالية (Galtung 1972:142) وظهور مثل هذه التناقضات بين النظام التعليمي والمجتمع يدعو الي ضرورة وجود جهود للاصلاح التربوي لتقيم علاقة توافق جديدة بين التربية والمجتمع تستوعب التناقضات الناشئة في اطار بنية علاقات الهيمنة القائمة بما يحافظ علي استمرارها واعادة انتاجها. وما أن تقوم علاقة توافق

(تناظر) حتي تنشأ تناقضات جديدة تستدعي جهود اصلاح جديدة. وهكذا دواليك. فالتناقضات كامنة في بنية التفاوت الطبقي وبنية التنمية المشوهة وبنية التبعية في نظام تقسيم العمل الدولي، وتنعكس بالضرورة علي التربية كما بينا. ولذلك ستظل الأزمة باقية في النظم التعليمية في دول الأطراف التابعة طالما ظلت الخصائص البنيوية لهذه المجتمعات قائمة: التفاوت الطبقي والتبعية. ويبقي الحل هو في حدوث التغيير الاجتماعي الشامل لتحقق:

(١) مساواة وعدالة اجتماعية، (٢) استقلال وتخلص من التبعية، (٣) تنمية اقتصادية وتخلص من التخلف. حينئذ يمكن أن تقوم اصلاحات تربوية حقيقية تساعد وتسهم في تحقيق مزيد من التغير الاجتماعي.

الثورة والتغير الاجتماعي:

والثورة الاجتماعية هي أحد أشكال التغير الاجتماعي وتحول المجتمع من علاقات التفاوت والتبعية الي الاستقلال والمساواة والتنمية الاقتصادية ولن نناقش هنا ما اذا كانت الثورة هي الشكل الوحيد للتغير الاجتماعي، أو هي الوسيلة الوحيدة لاحداث التحول في المجتمع، فذلك خارج عن نطاق هذه الدراسة. فحسبنا أن نقرر هنا كما ذكرنا من قبل أن الثورة ظاهرة اجتماعية وهي أحد أشكال التغير الاجتماعي. وهذه الدراسة معنية بدراسة المتغيرات أو الشروط الموضوعية التي تنطوي عليها هذه الظاهرة والتي تشكل وتحدد جهود ونمط الاصلاح التربوي فيها لتكشف وتفسر: تحت أي الشورط يتم الاصلاح التربوي الراديكالي ؟

وقبل أن ننتقل الي دراسة سسيولوجية الثورة، كظاهرة اجتماعية يجدر بنا أن نحاول الاجابة عن السؤال الآتي: اذا أردنا دراسة جهود الاصلاح في اطار الثورة (الاصلاح التربوي الراديكالي) فأي المؤشرات يمكن أن تستخدم؟ أو بعبارة أخري أي جوانب النظام التربوي نتوقع اصلاحه ومن ثم ينبغي دراسة أوجه التغيير فيه ؟