

حول العلاقة الوظيفية بين التنمية السياسية والتربية من خلال منظور للتنمية الشاملة

د. احمد عبد القادر عبد الباسط *

سوسيولوجيا التنمية او علم اجتماع التنمية فرع حديث من فروع علم الاجتماع نما وازدهر في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية . ولعل اهم اسباب هذا التوقيت بروز متغيرات اجتماعية ودولية جديدة تتلخص في ضعف التقسيم الثنائي التقليدي لشعوب العالم الى غنية وفقيرة ، حديثة وتقليدية ، تبعمة ومتبوعة . ان تحقيق الاستقلال على نطاق واسع لكثير من الشعوب واكتشاف واستغلال الثروات الطبيعية الهائلة اضافة الى انتشار الوعي السياسي والقومي خلق فئة جديدة من شعوب العالم هي ما يعرف اليوم بالشعوب السائرة في طريق التقدم ، الشعوب النامية او العالم الثالث . هذه الفئة لا تنطبق عليها مواصفات المجتمعات التقليدية او البدائية كما انها لم تصل بعد الى مرحلة المجتمع الصناعي على الرغم مما تتميز به من نمط فريد في التغير الاجتماعي والتكنولوجي ذي سرعة ومعدلات عالية . من هنا فان علم الانثروبولوجيا الاجتماعية الذي تطور من خلال دراسة المجتمعات البدائية من ناحية وعلم الاجتماع الصناعي الذي يركز على دراسة المجتمعات الصناعية من ناحية اخرى لم يعودا مناسبين لهذه النوعية الجديدة من المجتمعات من هنا أيضا برز الفرع الجديد الذي اختط له منهجا يتلاءم مع دراسة هذه المجتمعات النامية او سريعة التغير . لذا جاز القول بان علم اجتماع التنمية هو علم اجتماع « العالم الثالث » .

ان المنهج الذي اختطه علم اجتماع التنمية لدراساته يركز على تحليل الكيفية والمراحل التي يتم من خلالها التبدل من المرحلة التقليدية خلال ما يعرف بالمرحلة الانتقالية وصولا الى مرحلة المجتمع الحديث .

هذا على الرغم من وجود نظم وعلاقات تقليدية تعمل (وان كانت مقاومتها للتغير تضعف وفقا لظروف الزمان والمكان) ، اي بكلمات اخرى ، كيف يصنع الحاضر المستقبل .

* اساذ الاجتماع بكلية الاداب في جامعة الكويت .

ان عملية التبدل هذه عملية معقدة متشعبة الجوانب لانها نتاج لعديد من القوى الفاعلة المتعددة الجوانب ، اقتصادية ، سياسية ، تربوية ، ثقافية ، اجتماعية ... هذه القوى الفاعلة قد تبدو متناسقة وقد لا تبدو كذلك ، الا انها في النهاية تؤدي الى عملية التبدل المشار اليها . والعلاقة بين التربية والتنشئة السياسية التي هي موضوع هذه المقالة نموذج حي لما يمكن ان يكون عليه التساند والتعارض بين عمليتين تسهمان بشكل فعال في التنمية الاجتماعية او ما يمكن التعبير عنه بـ « بناء الانسان » القادر على مواجهة تحديات العصر . من هنا فان معالجتنا لموضوعي التربية والتنشئة السياسية في هذه المقالة تنطلق أولا من اعتبارهما مجالين تنموين رئيسيين ينعكس تفاعلها بمختلف ابعاده على عملية بناء الانسان سلبا وايجابا .

التربية والتنشئة السياسية ترتبطان بعلاقة فريدة تدفع الباحث المهتم الى المحاولة الجادة لتتبعها واكتشاف ابعادها . ان هذين المفهومين يظهران قدرا كبيرا من التشابه عند اخضاعهما التعريف النظري بحيث يبدوان وكأنهما وجهان لعملية واحدة . الا عند تحليلهما وفق ما يسفر عن تفاعلها من نتائج يقصر التعريف النظري وحده عن ادراكها مسبقا ، فان قدرا كبيرا من الاختلاف بل التناقض يبرز للعيان ، هذه النقطة الاخيرة هي ما يعبر عنه في ادبيات علم الاجتماع التربوي بـ (Mutual negation) او النفي المتبادل ، هذا النفي المتبادل يجيء كنتيجة مباشرة لتفاعل الخصائص الكامنة في كل من العمليتين من ناحية ولدور ما قد يكون هناك من توجهات مختلفة للأنظمة التربوية والسياسية ومؤسساتهما في المجتمع المعين اضافة الى ما يسفر عنه الحوار التفاعلي بين الفرد والجماعة من نتائج .

في هذه المقالة تحليل نظري لكلا المفهومين ومناقشة لبعض النماذج المعاصرة لكل منهما للوصول الى بعض اهم ابعاد تلك العلاقة الفريدة بينهما التي — كما سبق ان ذكرت — تنعكس على المغزى التنموي لكل منهما ان سلبا او ايجابا . وكثير من الامثلة التي تحتويها المقالة مستمدة من مجتمعات نامية تتقارب ظروفها السياسية والتربوية مع تلك السائدة في المجتمعات العربية مما يجعلها ذات مغزى لهذه الاخيرة في سعيها لبناء الانسان الحديث القادر على التصدي لتحديات العصر المتزايدة .

Political Socialization

اولا : التنشئة السياسية :

منذ الخمسينات اخذ الاهتمام بدراسة التنشئة عموما والتنشئة السياسية خصوصا يأخذ مكانه البارز في ادبيات علم الاجتماع العام وعلم الاجتماع السياسي ووضح دليل على ذلك العديد من المؤلفات وكذلك

المؤلفين الذين أولوا الموضوع جل اهتمامهم . ونذكر هنا على سبيل المثال لا الحصر أعمال جرينشتاين (Greenstein) ودوسون (Dawson) وباتريك (Patrick) وسيجل (Siegel) وبيرويت (Perwitt) وايستون (Easton) وهيس (Hess) والموند (Almond) وفرومان (Froman) وغيرهم (١) .

ان اي تعريف للتنشئة السياسية لا بد ان ينبثق عن مفهوم التنشئة عموما (Socialization) متبعا لتفسيره التاريخي الذي يمكن ارجاعه الى فكرة دوركهام عن الحتمية الثقافية (Cultural Determinism) .

بناء على تلك الفكرة فان التنشئة عملية يتم بمقتضاها صهر الفرد او اذابته في الجماعة بحيث يؤهل للتفاعل الايجابي والانسجام معها . فنحن اذن بصدد عملية تحويل مادة انسانية اولية الى كائنات اجتماعية لقنت اصول السلوك والتفكير المرغوبين والمتوقعين من قبل الجماعة في مختلف علاقات ومواقف الحياة (٢) من ناحية اخرى يعكس جوهر العملية سميا حثيثا من قبل الجماعة لتأمين حد اقصى من الاجماع الاخلاقي والسلوكي بين افرادها تراه ضروريا لبقائها ، ومن اجل ذلك تجند الكثير من أنشطة الجماعات الاولى والثانية .

ثمة تفسير آخر للتنشئة ينطلق من فكرة « تلقين الادوار الاجتماعية » فالفرد تتم تنشئته من خلال استيطانه للمواصفات الملائمة والمستويات المرتبطة بالدور الاجتماعي الذي يسند اليه . من هنا فان التركيز يكون على درجة الانسجام او التوافق بين ذلك الدور وبين توقعات اولئك الآخرين الذين ترتبط بهم حياة ذلك الفرد .

ما يهمنا هنا هو ان كلا التفسيرين ينطوي على فكرة « اذابة » او « ادماج » الفرد في الجماعة وفق تصور دور لهايم المشار اليه . بيد ان كليهما — في تركيزه على مبدأ الانسجام او التوافق — يتجاهل بعدا هاما في عملية التنشئة بمعناها المعاصر وربما احد اهم ابعادها ان لم يكن اهمها — ألا وهو موضوع الفروق الفردية وما يترتب عليه من نتائج . هذا العامل يضمن على التنشئة صفة التفاعل الجدلي بين الفرد وجماعته او ان شئنا « الحوار التفاعلي » (Interactive Dialogue) مثل ذلك الحوار ليس ضربا من الجناح او حتى « الرفض » بقدر ما هو في رأينا مؤشر يدل على الطبيعة الحركية الايجابية للنسق الاجتماعي في اطار الثقافة السائدة ونسق الرموز الاجتماعية .

بيد أننا نود هنا اضافة تفسير آخر ذى منطلق نفسي اجتماعي ، فمن هذه الزاوية يكتسب مفهوم التنشئة عمقا وشمولا يجعل من التنشئة اداة تنتقل من خلالها انماط التفكير والاحساس والسلوك الى الاجيال الصاعدة خلال فترة زمنية عن طريق الافراد الناضجين . هنا نلاحظ ان الطبيعة المنظمة للعملية تنعكس بوضوح في التفريق بين مفهومي « الطفل » و « الفرد الناضج » - ودور الاخير يحتوي على حق ومسئولية في عملية تشكيل وتعديل سلوك الاول .

يرى برونفنبرنر (Bronfenbrenner) ان التنشئة من وجهة نظر الطفل انما هي في جوهرها عملية مواجهة مستمرة بمواقف اجتماعية داخل العائلة والمدرسة وجماعة اللعب ترسخ في ذهنه افكار الثواب والعقاب والحب والمخاطر ... وذلك من خلال الاشخاص ومن خلال الموضوعات التي تحويها . ومن هنا فان تأثيره بالثقافة السائدة لا يتم بصفة مجردة ولكن من خلال التعايش والتفاعل المستمر معها اللذان يشكلان في نظره القاعدة الرئيسية لعملية التنشئة (٣) . ان عملية النمو عند الطفل تحتل مكانا بارزا في العديد من الادبيات التي تعالج موضوع التنشئة الذي يعتبر الدعامة الرئيسية التي يستند عليها بقاء النسق الاجتماعي . ولعل ذلك ايضا ما عناه بارسونز بمفهوم « ميكائزم التنشئة » . فهو يرى ان اي عملية تنشئة ايا كان توجهها هي في الواقع ذات اهمية وظيفية في سير النسق الاجتماعي وبخاصة في مجال توقعات الادوار الاجتماعية وبهذا فهي كالتربية تماما - عملية مستمرة مدى الحياة ولكن نمو الطفل يستمد اهميته الخاصة من استمراريته لفترة طويلة اذ ان الطريق امامه طويل اذا تورن بالشخص الناضج (٤) .

من خلال ما سبق ذكره ننتقل الان الى محاولة للوصول الى تعريف لمفهوم التنشئة السياسية . هنا يمكن القول بأن التنشئة السياسية هي ذلك المجال من مجالات التنشئة الذي يتم عن طريق تأهيل الفرد ليصبح مواطنا - كائنا سياسيا - (Home Politicus) يمتلك القدرة على التفاعل الايجابي ضمن نسق سياسي معين ومن خلال الدور الذي ينقله في اطار ذلك النسق . هنا ربما تناسب درجة اتقان الدور بشكل طردي مع درجة استيطان الفرد لطبيعة التوجه السياسي للسلطة السائدة أو صورة العالم (Weltanschauung) التي تحاول تلك السلطة نقلها الى المجتمع هذا ولا يغيب عن الذهن هنا ان كل ذلك يتم في اطار نظام التدرج الاجتماعي السائد - طبيعته ، معايير ودرجة المرونة والانفتاح فيه .

اذا انتقلنا الان الى تصنيف انماط التنشئة السياسية نجد أن هنالك نمطين رئيسيين ، النمط الاول فوري ومباشر وأما النمط الثاني فهو على

المدى الطويل وضمني : في النمط الاول تتحقق التنشئة من خلال طبع المعلومات والقيم والممارسات السياسية بصورة مباشرة ومتعمدة في اذهان الافراد وتلمع وسائل الاتصال هنا الدور الرئيسي . اما في النمط الثاني فان التنشئة تتم من خلال كل وسائل التلقين السياسي الرسمي وغير الرسمي ، المباشر وغير المباشر خلال كل مراحل الحياة . هذا يتضمن بالطبع ايصال كل ما هو ذى دلالة سياسية وتأثير على السلوك السياسي الى اذهان الافراد الذين تجري تنشئتهم بهدف اكسابهم الخصائص الشخصية المطلوبة (٥) .

ان كافة الانساق السياسية تسمى بشكل أو بآخر وعلى درجات متفاوتة من أجل تحقيق درجة قصوى من الانسجام السياسي بين مواطنيها كما سبق لنا القول . من جهة أخرى قد يبحث الافراد عند السلطة السياسية عن التوجيه السياسي السليم ، وفي كلا الحالتين تبرز التنشئة السياسية كموضوع رئيسي يمتد مما يسمى بالتربية الوطنية (Civic Education) في العالم الغربي الى مفهوم « تدريب الشخصية » (Character training) ففي النظام السوفيتي والى مفهوم التوجيه او الارشاد الروحي (Spiritual guidance) في الانساق السياسية الكاريزمية . في كل هذه الحالات تتحكم في العملية عدة متغيرات لعل أهمها المواقف والاهداف والطموحات والتوقعات والولاءات تجاه السلطة السياسية ومن جانبيها كذلك . هذا الى أن مجهودات وامكانيات جمة بما فيها النسق التربوي غالبا ما توظف لتحقيق كل ذلك كما سنرى فيما بعد . ولعل ذلك يلقي مزيدا من الضوء على قول جرينشتاين بأن قدرا كبيرا من الثبات والحركة والركود والتغير والالتزام واللامبالاة التي قد تبديها الجماهير تجاه القضايا المجتمعية يمكن ارجاعها الى تذبذبات في نوعية التنشئة السياسية السائدة . لقد ظهرت ادبيات عديدة تصف ما يسمى بالمجتمع الجماهيري (Mass Society) وما تتميز به الجماهير فيه من حساسية وربما ضعف تجاه اساليب الدعاية والتأثير السياسية . فنجد مثلا كارل مانهايم (C. Manheim) يفسر التحول الى الفاشية بأنه نتيجة لتلك الاساليب التي تقع جماهير العمال ضحية سهلة لها نظرا للعزلة النفسية التي يفرضها عليها نظام الانتاج الكبير . في ظل تلك الظروف تبرز قيادات ديماغوجية تسعى الى تركيز سلطة اتخاذ القرارات داخل المنظمات العمالية في ايديها . من هنا فانها تستخدم مختلف اساليب التأثير الفاشية التي يقع ضحيتها العامل المعزول اجتماعيا ونفسيا (٦) من ناحية أخرى يدعم اميل ليدرر تلك الفكرة منطلقا من ايمانه بالدور الحيوي الذي يمكن أن تلعبه التنشئة السياسية في المجتمعات والجماعات .

يقول ليدرر بأن المجتمع مكون من جماعات ترتبط وظيفيا بمصالح بعضها عقلاني في اهدافه وبعضها الآخر عاطفي . وطالما بقي نظام التدرج الاجتماعي ثابتا فان تلك الجماعات تمارس قدرا من الضبط الاجتماعي يقي العواطف والاحاسيس الجماعية منضبطة ضمن اطار محدد . ولكن عند انهيار او تحلل نظام التدرج تنهار أيضا تلك الحواجز التي تفصل الجماعات الاجتماعية عن بعضها . هنا تغدو الجماهير سريعة وسهلة الاستثارة ومتحفزة انتظارا لان يدفع بها الى هدف ما لا تشترك هي في تحديده (٧) . وتضيف هنا آرندت (Hannah Arendt) بأن عصر المجتمعات الجماهيرية انما جاء نتيجة لتحلل الروابط الاجتماعية وتطور تكنولوجيا الاتصالات التي مكنت الدعاية السياسية من الوصول الى كل مكان مفسحة الطريق لاثارة وتحريض الجماهير (٨) .

مهما يكن من امر الاختلافات بين ما أوردنا من تفسيرات فانها تلتقي حول نقطة رئيسية الا وهي الاجابة على الاسئلة الخمسة التي أوردنا لاسيل (Lasell) لتقودنا الى مسار عملية التنشئة السياسية الا وهي :

١ — من ؟ ٢ — يتعلم ماذا ٣ — من من ؟ ٤ — تحت اي ظروف ٥ — وبأي نتائج ؟ .

والاجابة على هذه الاسئلة هي في نفس الوقت نقطة التماس بين العمليتين اللتين تعالجهما هذه المقالة والعلاقة الوظيفية التي تربطها .

ثانيا : التربية : (Education)

هناك العديد من التعريفات التي تتعرض لشرح وتحليل مفهوم التربية من زواياه المختلفة ولكننا في هذا المجال نحاول استخدام تعريف يحمل في طياته اكبر قدر ممكن من العناصر التي تتفق حولها التعريفات الاخرى . من هنا يبدو أن تعريف كلارك الذي ورد لموسوعة العلوم الاجتماعية يفي بتلك الشروط بناء على ذلك التعريف تشكل التربية نشاطا شاملا يتم من خلاله نقل المعارف والمهارات والمعتقدات والقيم الاجتماعية الى الانفراد . وهو نشاط تحدده متغيرات الواقع الاجتماعي بما فيها طبيعة تركيب المؤسسات التربوية وانساق القيم التي تحكمها (٩) . ولا بد من التأكيد هنا على تأثير ظروف الزمان والمكان على كل ما سبق ذكره من متغيرات .

عند الاغريق القدماء كانت صورة الانسان المتكامل التربية ترتبط بمدي توازنه العقلي والجسدي خاصة اذا اريد لمثل هذا الانسان أن يكون حاكما

أو فيلسوفا ، وخير مثال على ذلك نظام التربية في جمهورية افلاطون . أما عند الرومان فان الصورة تختلف اذ نجد تركيزا أكثر على المهارات القتالية والقدرات الخطابية . وفي اوربا القرون الوسطى وبخاصة في انجلترا كان المواطن الامثل هو الفارس ورجل الطبقة الوسطى والقس ، بينما في فرنسا كان العالم وفي المانيا الوطني المتحمس وفي الاتحاد السوفيتي اليوم العالم أو المفكر الايديولوجي . وفي المجتمعات الافريقية التقليدية أنصرف اهتمام المربين الى خلق المحارب الشجاع والصيد الذي لا يهاب المخاطر والمتحلي بالصفات النبيلة .

والتربية كذلك نشاط مرتبط بطبيعة ومراحل التغير الاجتماعي التي يمر بها مجتمع من المجتمعات . وغنة المجتمعات التي يطلق عليها اليوم « نامية » أو « سائرة في طريق التنمية » تتجه كجزء من برامجها التنموية الى تطوير نظم تربوية تتميز بأعلى درجة ممكنة من التكامل في بنيتها ووظائفها وربطها بمجالات النشاط الاجتماعي الاخرى - اقتصادية ، تكنولوجية ، سياسية وهكذا . ان هذا يدل بلا شك على الوعي المتنامي لدى تلك الشعوب بأن التطور التكنولوجي والاجتماعي يقومان على أساس تربوي متطور أيضا نتيجة للتحويل من المهارات اليدوية الى العقلية ومن البسيطة الى الأكثر تعقيدا (١٠) . من هنا يبدو مثير التعليم الذي هو نتاج للعملية التربوية عاملا رئيسيا في التدرج الاجتماعي وتصبح المدرسة والكلية والجامعة المعبر الرئيسي له . وبهذا فيمكن القول بأن « فرص التعليم تعني فرص الحياة » . من ناحية أخرى تصبح نوعية التعليم أمرا لا يمكن فصله عن المكانة الاجتماعية . وربما كانت هذه الحقيقة كونية أكثر منها تركزا في العالم الثالث اذ أن كارول اوين (C. Owen) خرجت نتيجة مشابهة من دراستها عن المجتمع البريطاني (١١) .

تقول اوين حول الخبرات التعليمية لكبار السن في بريطانيا منذ عام ١٩٤٩ وحتى اجراء دراستها في عام ١٩٦٣ أن المنحنى المهني تناسب طرديا مع فرص الحياة . والانتماء الى المدارس الابتدائية العامة من ناحية والخاصة من ناحية أخرى تناسب أيضا بشكل طردي مع المكانة الاجتماعية لآباء التلاميذ بحيث كانت درجة انتماء ابناء اصحاب المهن الرفيعة الادارية والتنفيذية الى المدارس الخاصة اكبر بكثير من غيرهم كما أن الفئة الأخيرة فرصها اكبر بكثير لاستكمال جميع مراحل التعليم بالمقارنة الى الفئات الاخرى ، هذا على الرغم من الكثير من الزعم بأن ثمة ديموقراطية في التعليم تميز المجتمع البريطاني .

ان تجارب الشعوب النامية في افريقيا على سبيل المثال بدأت تتخذ

مسارا مشابها لحد كبير لما يجري في المجتمعات الغربية الصناعية — وفي مجتمعات الدول المستعمرة على وجه الخصوص والتي تمثل في كثير ان لم يكن في اغلب الحالات النماذج المرجعية لتلك الشعوب .

يبدو هذا واضحا في دراسات بيوتر لويد (P. Lloyd) (١٢) في غرب افريقيا ، اثبت لويد ان التغيرات في النسق التربوي التي جاءت في اطار عملية التحديث حملت معها اتجاها بين ابناء الصفوة الجديدة للتفوق على غيرهم من الفئات الاخرى . من هنا فان اعضاء الصفوة الجديدة المتعلمة والثرية في المجتمعات الفقيرة وصلوا الى مستويات وطرق معيشية تماثل في محتواها المادي تلك السائدة في الدول الغنية كنتيجة لجهداتها وتفوقها الشخصي المكتسب لا الموروث . اضافة الى ذلك فان ثمة فروقا هائلة في البيئة المنزلية توجد بين أسر الصفوة واسر العمال الحضريين والزراعيين . والصفوة الجديدة ايضا تستطيع ان تؤمن التفوق الدراسي لابنائها لانها تملغ الاساس المادي والمعنوي في ذات الوقت .

لقد حدثت محاولات عديدة في بعض مجتمعات افريقيا المستقلة حديثا وعلى وجه الخصوص تلك التي تحكمها نظم ثورية لتحقيق تطورات تربوية عن طريق ديموقراطية التعليم ، الا ان كثيرا من تلك المحاولات لم تسفر عن نتيجة واضحة في القضاء على روح الصفوة في ذلك المجال . فابان حكم الرئيس كوامي نكروما في غانا أعلن الحزب الحاكم ما يسمى بـ « حرب الطبقات » وهي حركة شديدة الشبه بحركة الثورة الثقافية في الصين وكان من اهم اهدافها « القضاء على المكانسة الاجتماعية الرفيعة والشهرة والقوة التي تمتعت بها الصفوات القديمة والمتنفذون وزعماء القبائل الاثرياء والمهنيين المحدثين وذلك عن طريق نشر التعليم على أسس أكثر شعبية واعادة توزيع الثروات » (١٣) . وانطلاقا من ذلك الهدف الاستراتيجي تم انشاؤ العديد من المدارس الثانوية الجديدة والكليات وتوزيع المنح الدراسية السخية للدراسة بالخارج بحيث أصبح بإمكان ابناء الطبقات الفقيرة الدخول الى مؤسسات التعليم العالي . ولكن ما أن سقط نظام نكروما وجاءت بعد ذلك انتخابات عام ١٩٦٩ حتى بدأت الامور تسير سيرتها القديمة .

مما لا شك فيه عند كل من علماء التربية وعلماء التنمية أن الشعوب النامية ترتبط بعلاقة خاصة بعملية التربية ربما تختلف كثيرا عما يحدث عند الشعوب المتقدمة ، بكلمات أخرى : التربية بالنسبة للفئة الاولى ترتبط بشكل حاسم بمصير تلك الشعوب أكثر من الفئة الثانية . والمجتمعات الافريقية حديثة التحرر بدأت تنمي وعيها بأن التحرر الفكري ضرورة للتحرر الاقتصادي والسياسي والسياسي وللتغلب على الكيانات القبلية والاقليمية الضيقة التي

تعتبرها المسئول الاول عن تخلفها . من هنا فان الجهود التربوية بدأت تكتسب بشكل مطرد الاداة الرئيسية للانطلاقة القومية نحو التنمية الشاملة يترتب على ذلك بلا شك أن تغدو الحاجة ماسة لتطور نظم تربوية قومية انطلاقا من القناعة بأن النظم الموروثة عن الحكم الاستعماري لم تعد صالحة لمجتمع متحرر ومتطلع الى مستقبل أفضل .

ان التربية الاستعمارية لم تكن في يوم من الايام موجهة نحو تحقيق التنمية القومية والتنشئة نحو ترسيخ دور المواطن بمعناه المعاصر ، لذا فان المفكرين الوطنيين في الاقطار الافريقية يشيرون باستمرار بأصابع الاتهام الى النظم التربوية الاستعمارية باعتبارها مسئولا رئيسيا عن التخلف في مجتمعاتهم . ولا يخفي اننا نستطيع مشاركتهم في هذا الاتهام بالنسبة للوضع في المنطقة العربية . لا يقتصر هذا الاتهام على أبناء الشعوب التي خضعت للاستعمار بل أن هناك من أبناء الغرب أنفسهم من يساند تلك الآراء . فمفكر مثل لاليج براون (Lalage Brown) يعتبر الامية المنتشرة في المجتمعات الافريقية بجانبها النظري والوظيفي — خاصة في المستعمرات البريطانية السابقة — احدى النتائج المأسوية للحكم الاستعماري وللتحيزات التي انتقلت الى بعض عقول أبناء تلك المجتمعات انفسهم . فمؤسسو النظم التربوية الاستعمارية كانوا هم انفسهم نتاجا لنظم تربوية استهدفت تعليم الصفار بشكل مكثف حتى سن النضج ومن ثم اعتبروا معدين لكافة مواقف الحياة وعلى مدى تلك الحياة . من هنا فانهم اعتبروا تربيتهم لابناء المستعمرات اعدادا من أجل الحياة تحت ظل السيادة الاستعمارية وكنتيجة طبيعية لذلك فان اهتمامهم انصب على الاجيال الصاعدة واهمل الكبار اعمالا يكاد يكون تاما مما جعل الامية بنوعها تنتشر بينهم بشكل واسع . أما المفاهيم الحديثة في التربية فلم يكن لها في اذهانهم وجود (١٤) .

إذا شئنا الاستمرار في ايراد امثلة حول المجتمعات النامية فلا بد أن نشير الى تجربة فريدة تقوم بها تنزانيا .. الرئيس التنزاني جوليبوس نيريري ، وهو رجل فكر وتربية ، طور مفهوما تربويا حديثا أطلق عليه اسم التربية (١٥) من أجل الاعتماد على النفس (الاكتفاء الذاتي) (Education for self-reliance) في كتاب له تحت نفس العنوان أثار قدرا كبيرا من اهتمام التربويين الاجتماعيين في العالم — خاصة في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية .

أوضح نيريري في سياق نظريته التربوية أن هدف التربية في مجتمعه يجب أن يكون اساسا خلق مجتمع تنزاني اشتراكي يقوم على مبادئ المساواة واحترام الكرامة الانسانية وعدالة توزيع الثروة الناتجة عن العمل الجماعي ومنع الاستغلال .

من هنا فانه يرى أن للمدارس على مختلف مستوياتها وظيفة مزدوجة :

اولا : الوظيفة الاجتماعية :

من خلال التحصيل العلمي يلقن التلاميذ الاتجاهات الملائمة لمجتمع اشتراكي يسوده نظام اقتصادي زراعي . لذا فان النظام التربوي يجب أن يفرس احساسا بالالتزام نحو الجماعة ويساعد التلاميذ على تقبل القيم المرتبطة بالمستقبل لا بالماضي الذي كان تحت ظل الحكم الاستعماري .

ثانيا : الوظيفة المهنية :

للتربية وظيفة مهنية الى جانب وظيفتها الاجتماعية خاصة في مراحلها الاولى . هنا يتعلم التلاميذ المهارات التي تعدهم ليكونوا مزارعين جيدين في مجتمع زراعي في اساسه .

ويعترف نيريري بأن هاتين الوظيفتين متداخلتان ، اذ من الصعب ادماج التلاميذ والطلاب في النمط المستقبلي للمجتمع عن طريق مجرد التلقين النظري مهما احكم اعداد مناهجه وادواته . كما أنه من الصعب أيضا تصور الفائدة التي يجنيها مجتمع ما من نظام تربوي عملي ولكنه لا يعطي المعارف والقدرات الرئيسية مثل القراءة والكتابة والحساب أو يخفق في اثارة اهتمامهم الفكرية . من هنا فان التأكيد على العلاقة الوظيفية بين الدور المهني والدور الاجتماعي واجب لكي لا يكون ايها اسما بغير مضمون (١٦) .

لعله من الطريف في هذا المجال أن نلقي نظرة على الظروف المتغيرة لبعض قطاعات الطبقة العاملة في أوروبا في اطار الظروف التربوية والتكنولوجية السائدة في تلك المجتمعات . ففي دراسة اجراها فان دورن (Van Doorne, J.) تحت عنوان « الوضع المتغير للعمال غير المهرة في البناء الاجتماعي في هولندا » وجد أن العمال غير المهرة الذين يمثلون ادنى الجماعات الاجتماعية في المجتمع الصناعي الحديث يقعون ضحية للتغيرات في المعايير الصناعية والتربوية في تلك المجتمعات . فعلى الرغم من وجود تلك الفئات في معظم ان لم يكن كل فروع الصناعات الحديثة في العالم ، فان تاريخها ومكانتها في شمال غرب أوروبا تحمل مجموعة من الخصائص المتميزة . هذا يفسره فان دورن بأنه نتيجة لعوامل موضوعية اهمها التصنيع المبكر لتلك المجتمعات . من المعروف أن نمط الصناعات التي سادت في هولندا قبل الحرب العالمية الثانية هو ما يطلق عليه « صناعات الاكواخ » (Cottage Industries) وهو يختلف عن نمط المصانع السائد الان .

اذ ذاك لم يكون العمال غير المهرة طبقة بالمعنى العلمي لهذا المصطلح .
ولكن بمجرد تدفق الاستثمارات الامريكية الضخمة على اوروبا بعد الحرب
العالمية الثانية وعلى هولندا ايضا سادت معايير وانماط الصناعة الامريكية
ذات الانتاج الكبير ومتطلبات الكفاءة الفنية العالية عند العاملين . ونتيجة
لذلك برز العمال غير المهرة كطبقة اجتماعية - اقتصادية متميزة . اصبح
معظم هؤلاء عمالا موسمين ومتلقين للمساعدات الاجتماعية وبائعين متجولين
ومن على شاكلتهم . وبهذا حق القول بأنهم دخلوا ضمن ضحايا الظلم
والاضطهاد الاقتصادي والاجتماعي التي يصعب الخروج منها حتى لابنائهم
الذين يسد نمط التربية السائد طريق الحراك الراسي امامهم (١٧) .

مما سبق ذكره نستطيع القول بأن التربية نشاط اساسي في المجتمع
يهدف اما الى خلق التجانس (كما في النظم التربوية التقليدية) او الى خلق
التمايز كما في المجتمعات المتقدمة والسائرة في طريق النمو . انها نشاط يزداد
دوره باطراد للتدرج والحراك الاجتماعيين فضلا عن كونه عاملا رئيسا في
عمليات التغير البنائي والوظيفي .

خلاصة وتعميمات :

عندما نعود الى الموضوع الرئيسي لهذه المقالة وهو العلاقة الوظيفية
بين التنشئة السياسية والتربية من خلال منظور التنمية الشاملة وبعد
استعراض تحليلنا للعمليات المذكورتين من ناحية وبينهما وبين عملية « بناء
الانسان المصري » اي التنمية من ناحية اخرى .

يمكن الخروج بخلاصة وبيعض التعميمات .

ان انتشار التعليم العام والتحول من الاهداف المحدودة الى الاهداف
التربوية الشمولية مثل خلق صفوة تقود مسيرة المجتمع وخلق التمايز في
المنظور السياسي للجماهير يلقي مزيدا من الضوء على مدى العلاقة الوظيفية
بين العمليتين . قد يكون هنالك تشويش او تناقض بين وظيفتي التربية
السابق الاشارة لهما وقد تكون التنشئة على حساب التعليم ولكن المؤسسات
التربوية تبقى على الدوام ملتزمة بقضايا الاعداد للدوار المستقبلية .

المدرسة تشكل المركز الرئيسي لعملية التنشئة - خاصة في المجتمعات
النامية - لذا فهي تستقطب قدرا كبيرا من اهتمام السلطة السياسية
والجماعات الاجتماعية بدرجة تفوق اهتمام الاخيرة بالمؤسسات الاخرى
كالاسرة وجماعات اللعب والمؤسسات الدينية الخ ولعل من اهم اسباب هذه
الاهمية التي تتمتع بها المدرسة طول الفترة التي يبقى الفرد فيها وبالتالي

تبقى مؤثرة فيه . من زاوية أخرى نجد تناسباً طردياً بين علو المرحلة التعليمية وارتفاع درجة وعي المتعلم بقواعد اللعبة السياسية في مجتمعه من ناحية وبين ذلك وتطلعات الفرد الى مزيد من المشاركة في العمل السياسي ومزيد من النفوذ ، فالتعليم كما قال بيرتون فيما سبق هو « مفتاح المشاركة والممارسة السياسية » . وانطلاقاً من هذا نجد أن النظم السياسية وخاصة العسكرية منها تحاول الاقتراب من المؤسسات التربوية بحيث تكيف سياساتها نحوها وفق ما يجد من معطيات داخل وحول تلك المؤسسات - وما يصح على المؤسسات التربوية يصح كذلك على وسائل الاتصال التي تشكل أيضاً نوعاً من المؤسسات التربوية - رسمية كانت أو غير رسمية .

لعلنا نعود في الختام أيضاً الى اسئلة لاسيل (Laselle) الخمسة والتي سبق التعرض لها في حديثنا عن التنشئة السياسية وهي :

١ - من ؟ ٢ - يتعلم ماذا ؟ ٣ - من من ؟ ٤ - تحت أي ظروف ؟ ٥ - بأي نتيجة أو مردود .

هذه المرة تهدف الاجابة على الاسئلة الخمسة الى القاء قدر اكبر من الضوء على العلاقة الوظيفية بين التنشئة السياسية والتربية .

ما يتعلمه الفرد هنا يمتد ما بين ما هو ذى مدلول سياسي ويمارس تأثيراً مباشراً على السلوك السياسي عامة وما يساهم ويؤثر على المدى الطويل في التنشئة تجاه دور المواطن . أما وسائط التنشئة السياسية فهي الجماعات الاولى والثانوية ، التي اقواها تأثيراً كما ذكرنا المدرسة . هذا الى أن نمط علاقات « وجهاً لوجه » الذي يمتاز به الجماعات الاولى يفقد تأثيره تدريجياً لصالح العلاقات الثانوية ووسائل الاتصال المختلفة . وفي رأي بارسونز أن كلا من المدرسة والاسرة في المجتمع الأمريكي المعاصر تفقدان تدريجياً اهميتهما كوسائط تنشئة . في رايه أيضاً أن الاسرة هناك لم تعد وحدة متماسكة مترابطة ينتمي اليها الطفل ولكنها أصبحت جزءاً من بيئة اجتماعية شاملة يزداد احساسه بها في سن مبكرة . هذا الى أن أيضاً داخل المدرسة تزداد المسافة الاجتماعية بين المدرس والتلميذ كما تساهم عمليات التسيير والتأثير المتزايدة داخل النسق المدرسي في القضاء على البقية الباقية من الدافع الذاتي والخصائص الفردية في النشء . يدرّب المدرسون كذلك بطرائق تجعلهم أكثر اهتماماً بالتوافق الاجتماعي والنفسي للتلميذ منهم بتفوقه وتحصيله الدراسي ، من هنا فانهم يوحون للتلاميذ باستمرار بأن ما يهم ليس الاجتهاد والدراسة في حد ذاتهما بقدر ما هو التوافق مع الجماعة والتعاون مع قدر مناسب من القدرة على المبادرة والريادة . والمناهج الدراسية تغزو بدورها وبشكل متزايد أكثر عملية في بنيتها (١٨) ووظيفتها .

التنشئة السياسية يجب أن تتلائم مع استعدادات وقدرات من يتلقاها . من هنا فانه كلما صغرت سن هذا المتلقي كلما اختلف محتوى المادة الملقنة ولكن ايضا زاد تأثيرها النفسي ودلالاتها . لذا فانها تكون اكثر فعالية مع الاطفال منها مع البالغين الذين طبعت شخصياتهم وتميزت بفعل تجاربهم الحياتية السابقة . من ناحية اخرى فان التنشئة السياسية بفعل تركيزها على الاعداد للدوار الاجتماعية المستقبلية فان جنس المتلقي لها يلعب دورا هاما فيها ولعل هذا ما يفسر لنا لماذا نجد النساء في كثير من المجتمعات بما فيها مجتمع الولايات المتحدة الامريكية ينلن قسما اقل من اهتمام مؤسسات التنشئة السياسية (١٩) .

ثمة ملاحظة اخرى جديرة بالاهتمام ، فعلى الرغم من ذلك الزخم الكبير من الدراسات التي اجريت حول موضوع التنشئة السياسية وجاذبية وحيوية الموضوع بالنسبة للمنظرين منذ افلاطون وارسطو (خصوصا دراسة الاخير حول نمط الشخصية وملاءمته لنوع الدستور السائد في المجتمع) حتى بودين (Bedin) في العصر الحديث ، على الرغم من كل ذلك فلا زلنا نفتقر الى اطار تحليلي عام ومشارك بين اولئك المنظرين . اي انه لا يوجد اتفاق او معايير ثابتة لتحليل هذا المفهوم وايضا علاقته الوظيفية بالتربية . نذكر هنا ان بيتر رنشو (Renshaw, P.) الذي سبقنا الاشارة اليه يرى ان التنشئة تنفي او تتناقض مع التربية . يدلل عن ذلك بقوله ان المدرس والتلميذ في النظم التربوية الحديثة ضائعان في خضم عالم تربوي شوش التوجهات والايديولوجيات وهما ايضا ضحيتان لما أطلق عليه « مازق التربية والتنشئة » (The education - socialization dilemma)

فالمدرس المرفق الحس قد يجد نفسه في شك وحيرة من امر الاهداف التربوية التي يراد له ان يشارك في تحقيقها دون علم منه بماهيتها . وافكاره حول هدف وطبيعة ومحتوى التربية تزيد من ذلك الشك وتلك الحيرة . هذا الى ان نظم القيم المتضاربة داخل مجتمع المدرسين نفسه وبين هؤلاء ورؤسائهم — وهم بالطبع ينتمون الى فئات وبيئات مختلفة — غالبا ما ترمز الى توجه تربوي متفق مع مصالح السلطة السياسية وقناعاتها ، مما يجعل وضع هذا المدرس اكثر حرجا .

اما بالنسبة للتلاميذ فانهم في رايه يتعرضون من خلال هذا الموقف المعقد الى عملية تسيير بل استعباد لعقولهم اكثر من تنمية قدراتهم على التفكير المستقل الذي يؤدي الى التصرف الواعي المسئول .

هذا الوضع بشقيه يمثل في نظر رنشو تناقضا بين وظيفة التنشئة ووظيفة التربية داخل المؤسسات التربوية (٢٠) . ولا يخفى هنا أنه يرتكز الى تجارب مجتمع او مجتمعات صناعية — بريطانية على وجه الخصوص ، مما يجعل قبولها بالنسبة للعالم الثالث أمرا غير تلقائي أما بالنسبة لبرجر ولكرمان (Berger & Luckman) فانهما يريان أن الذات التي هي حقيقة عقلانية أي يتم ادراكها عن طريق العقل تعكس الاتجاهات التي يبدوها الآخرون تجاهها . هذه الحقيقة العقلانية او بالاحرى بناؤها هو محو عملية التنشئة بينما تهتم التربية في المكان الاول بالفرد الذي تبلورت عنده العقلية الناقدة — أي الفرد الذي لا يشكل مجرد انعكاس باهت لمواقف حددت من قبل الآخرين — هذا الفرد القادر على تبني مواقف واعية تجاه نفسه وتجاه المجتمع . ومن هنا فان المتعلم من خلال عرضه وعمق ادراكه لن يقبل آليا قواعد اجتماعية واخلاقية تملئ عليه نظرا لاستقلاليته التي تجعله بلا شك يرفض الانصياع للأنماط السلوكية المسبقة (٢١) . من هنا فانهما لا يريان من التناقض بين العمليتين ما يراه رنشو .

ان الموضوع الذي عالجته هذه المقالة شائك ومتشعب وكيف لمقالة واحدة أن توفيه حقه . ولكن هناك كلمة أخيرة لا بد من قولها الا وهي أن المؤسسات التربوية باعتبارها مؤسسات للتنشئة السياسية أيضا يتحتم تمتع بها الصفوات القديمة والمتقنون وزعماء القبائل الاثرياء والمهنيين عليها الحرص على ايجاد والاحتفاظ بالتوازن بين وظيفتيها المذكورتين . أن كل مجتمع يريد الافراد المؤهلين علميا ومهنيا والمتوافقين اجتماعيا وسياسيا ، اذن فنقص التنشئة أو المبالغة فيها وتقول الاهداف المادية في التربية على الاهداف الانسانية أو العكس ، هي بلا شك خطر يهدد عملية التوازن المطلوبة بين التعليم والتنشئة . وعندما تحقق المؤسسات التربوية هذا التوازن تكون قد أسهمت بشكل جدي في بناء الانسان المتكامل ، الذي هو في النهاية هدف التنمية الشاملة .

FOOTNOTES

- (1) Denis, Jack, *Socialization to Politics : a reader*, John Wiley & Sons, N.Y. 1973, pp-2-3.
- (2) Renshaw, P., *Journal of Moral Education*, Vol. 2, No. 3, 1973 pp-212-213
- (3) Pronfenbrenner, Urie, *Basic Studies in Social Psychology*, Ed. Prohansky & Seidenberg, Holt Rinehart, Winston, U.S.A., 1969 pp - 233-254.
- (4) Parsons, T., *The Social System*, Tavistock, 1952 pp - 207-208
- (5) Greenstein, F., *Socialization*, Int. Encyclopaedia of the Social Sciences.
- (6) Bell, D., *Mase Society : Reading in Modern Sociology*, Ed. Inkeles, a., Prentice Hall, 1966, p. 74
- (7) Ibid.
- (8) Ibid.
- (9) Clark, B.R., *Education*, Int. Encyclopaedia of the Social Sciences.
- (10) Ibid.
- (11) Oven, C., *Social Stratification*, Routledge & Regan Paul, 1968 pp. 51-53.
- (12) Lloyd, P.C., *Classes, Crisis & Coups : Themes in the Sociology of Developing Countries*, Mac-Gibbon & Kee, London, 1971, p. 63
- (13) Owusu, Maxwell, *Uses and Abuses of Political Power; a case study of continuity in the politics of Ghana*, University of Chicago Press, 1970, p. 331.
- (14) Brown, L., *Education in Africa : Research action* East African Publishing House, Nairobi, 1969. p. 170
- (15) لقد رأينا استخدام مصطلح « التربية » هنا في ترجمة كلمة (Education) وليس « التعليم » كما ورد في معالجات أخرى لنفس الموضوع من قبل كتاب آخرين لأن مفهوم التربية أقرب إلى طبيعة العملية التي يصنفها نتييري في هذا الصدد نظرا للطبيعة الشمولية لتلك العملية .
- (16) Lodd, W.A., *Education for self-reliance in Tanzania : a study of its vocational aspects*, teachers college, columbia University, 1969, pp-1-5
- (17) Van Doorne, Jaque, A.A., *The changed position of unskilled workers in the social structure of the Netherlands*, Comparative perspectives on social change, Ed. Eisenstadt, S.N., Little Brown & Co., 1968.
- (18) Parsons, T., op. cit., p. 191
- (19) Burton, C.R., op. cit., p. 25
- (20) Renshaw, P., Ibid, pp. 217-219
- (21) Ibid.