رقم ٨
تاريخ ٢٨/٦/٧٦
الجامعة اللبنانية
المكتبة
معهد العلوم الاجتماعية - العدلية

مجلّة
العلوم الاجتماعيّة

العلوم الاجتماعية

مجلة دورية متخصصة تصدر عن

مركز الأبحاث في معهد العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية

المشرف العام: محمد شيّا
عميد معهد العلوم الإجتماعية

رئيس التحرير: نبيل سليمان
رئيس مركز الأبحاث في معهد العلوم إجتماعية

هيئة التحرير: فهمية شرف الدين
حسن قبيسي
ملحم شاوول
خالد زيادة
دلال البزري
علي سالم
يوسف جباعي
بسام الهاشم

ملاحظة : إن الآراء الواردة في المقالات لا تعبّر بالضرورة عن رأي هيئة التحرير

العنوان: بيروت– ساقية الجنزير – شارع عبد لله المشنوق – بناية الغندور – ص.ب.: ٦٠٥٩/١٤
تلفون: ٠١/٨٠٩٧٠٦ – فاكس: ٧٨٥٧٩٧ – E. mail: Baydar2000 @ hotmail.com.

جميع الحقوق محفوظة

قواعد النشر في المجلة

ترحّب مجلة "العلوم الاجتماعية" بإسهامات الباحثين والكتّاب في ميادين العلوم الاجتماعية كافة. وتحيطهم علماً أن شروط النشر في المجلة هي:

١– ان يكون الموضوع داخل حقل العلوم الاجتماعية او متمفصل عليها.

٢– أن لا يزيد حجم المادة عن ٢٠ صفحة من المجلة كحد أقصى، أي بين ٦ آلاف وسبعة آلاف كلمة.

٣– أن يكون مطبوعاً على الحاسوب أو الآلة الكاتبة ، أو بخط مقروء بشكل جيد جداً.

٤– معيار النشر هو الموضوعية والمستوى العلمي ودرجة التوثيق والإشارة الى المصادر كما هو متبع أكادمياً.

٥– يشترط أن لا تكون المادة المرسلة للنشر قد نشرت أو أرسلت للنشر في مجلة أخرى.

٦– أن تحوز المادة المرسلة موافقة هيئة التحرير عليها.

٧– يجوز لهيئة التحرير أن تطلب إجراء تعديلات على المادة المرسلة.

٨– تحتفظ المجلة بحقها في نشر المادة المجازة وفق خطة هيئة التحرير.

٩– تنشر المواد دون ألقاب أصحابها ودراجاتهم العلمية إذا كانوا من أساتذة الجامعة اللبنانية.

فهرس المحتويات

الإفتتاحية

- متى تكون الترجمة مجرد نقل آلي ، ومتى تصير إبداعاً — محمد شيّا ٩
- البحث العلمي: الواقع والمتطلبات — نبيل سليمان ١٣
- العمل التطوعي والتنمية الاجتماعية — أحمد بعلبكي ٢٩
- ماهية النخبة، دورها في المجتمع الديمقراطي والنظريات المتعلقة بها — سهام صعب ٤٧
- ثقافتنا وثقافتهم بلا موارية — خليل احمد خليل ٥٧
- "الفاعل الاجتماعي" أساس النظر في التغييرات المجتمعية الحالية — سليمان الديراني ٦٧
- الدفقات السياحية وانعكاساتها المالية في لبنان ١٩٩٢-٢٠٠٠ — جوزيف شلّيطا ٩٣

محور: موضوعات في علم الاجتماع التربوي :

- التربية الجنسية المدرسية في لبنان: قراءة في سجال — عزة شرارة بيضون ١٦١
- اجتماعات التربية والجماعات الصغيرة — محمد عبد الهادي ١٨٧
- أهمية التوجيه المهني والاجتماعي — رجاء مكّي ٢٢٩
- العملية التربوية ودورها في بناء شخصية الناشئة — دولة خضر خنافر ٢٥١

عرض كتب:

- "التنمية المحلية والقطاعية في لبنان" — رشيد شقير ٢٦٥

مع هذا العدد من مجلة "العلوم الاجتماعية" الصادرة عن مركز الابحاث في معهد العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية، نصل الى مأزق.

المأزق هو أن تُصِرَّ على إصدار مجلة (أية مجلة)، في عالم لا يقرأ، وإن قرأ لا يُراكم، وإن راكم لا يحاول أن يحوّل كل قول (نظرية) إلى فعل (ممارسة).

وإذا كان هذا المأزق يطول الى كلّ أداة نشر مكتوبة في عالمنا العربي، فإن ما يدعو إلى ذلك الإصرار في النشر والاستمرار فيه، عاملان:

١) وجوب ولزوم أن تعبّر المؤسسات الثقافية عن نفسها من خلال منشورات (كتب، مجلات، دوريات...)، بحيث تصبح (مع هذين الوجوب واللزوم) تلك المنشورات هي المؤسسة، بدل أن تكون المنشورات تتويجاً لممارسات المؤسسة.

٢) وجود موازنة دائمة لصدورها، تغطي حقوق الكتابة ومصاريف الطباعة والنشر والتوزيع.

ولا تتوقف اية مؤسسة عن النشر بسبب **عدم الحاجة للنشر**، بل فقط لسبب مادي. فهل المطلوب مثلا أن تتوقف المؤسسات عن النشر ، حتى ولو كانت هناك موازنة دائمة للنشر؟

ليس هو المطلوب بالطبع ... بل المطلوب أن تسعى كل مؤسسة ثقافية لجعل منشوراتها تتويجاً لممارستها، وليس بديلاً عن هذه الممارسة ، فهل نصل؟

رغم هذا التشاؤم، ولكن في خضمّه أيضاً، يصدر هذا العدد الجديد، طارحاً مجدداً– كما في العدد الرابع – نداءه، ليكون النشر تتويجاً لممارسة، وليس بديلاً عنها ... وهو نداء لا ينبني وحيدًا.

رئيس التحرير

متى تكون الترجمة مجرد نقل آلي ومتى تصير إبداعاً؟

محمد شيا

من نافل القول أننا لا نترجم إلا حين نكون مضطرين إلى ذلك. فالنص الأصلي هو دائماً أحسن إبلاغاً وأكثر جمالاً من كل ترجماته. لذلك قيل بحق "**الترجمة خيانة**". والكل يعرف نصوصاً إشتهرت بتعقيدها وصعوبتها فجاءت ترجماتها (العربية) أكثر تعقيداً وصعوبة– ونصوص كانط وهيجل وفرويد التي نقلت إلى العربية هي بعض الأمثلة.

لقد جرى تقديم هذه النصوص في العربية بصورة بائسة، معقدة، مضللة وأحياناً مغلوطة– أين منها الصعوبات المزعومة للنص الأصلي والذي هو أكثر وضوحاً وبياناً من كل ترجمة له.

أسباب هذا البؤس كثيرة، منها ما إرتبط بدرجة معرفة اللغة المنقول منها، أو بحقل إختصاص المترجم (والذي لا علاقة له أحياناً بالحقل المعرفي الذي يترجم فيه)، وبعضها مرتبط بغياب المصطلح، أو وحدة المصطلح وسواه. وبعض ثالث من الأسباب يعود إلى كفاءة المترجم التقنية وهمومه، فتتحول الترجمة بسبب من ذلك كله إلى مجرد نقل آلي قسري يشبه عمليات الترجمة الفورية الآلية– حيث نرضى بما يقدم إلينا، ولو كان نتفاً، بعضها صحيح وبعضها ملتبس.

يمكن قبول فكرة خيانة الترجمة أو إستحالة الترجمة في أبواب محددة مثل الشعر والنكات وضروب اللهو وبعض العامي المغرق في خصوصيته، إلا أن الترجمة في حقول أخرى ومنها الإنسانيات والإجتماعيات تبقى ممكنة، وحين يكون ذلك ضرورياً.

كيف يمكن إذاً جعل الترجمة، وحين تكون ضرورية، ممكنة بل وجميلة؟ هذا السؤال هو برسم المترجم وقدراته وخبرته وومضات الإبداع لديه. فالترجمة، وفي هذا الحقل على الأقل، هي إبداع بل فن أكثر مما هي علم، وإن تك لا تقوم من دون علم. هي مثل أي فن

آخر– مثل الموسيقى والرسم والتمثيل، لا تقوم من دون علم وإعداد مهني، ولكنها في ذروتها وإبداعها أكثر بكثير من أن تكون مجرد علم وإعداد مهني، كما نفعل عموماً في بعض مدارس إعداد المترجمين. ولنعط مثالاً على التمييز الذي أشرنا إليه أعلاه.

حين يقارب المترجم نصاً بهدف ترجمته، يكتشف بخبرته– وبعد قراءة النص وفهمه والدخول إلى عالمه– أن في النص جانبين: الجانب المكتوب المعلن والجانب غير المكتوب وغير المعلن، بل إن قوة النص إنما تقوم في حجبه للثاني.

المكتوب والمعلن هو المضمون أو المعنى في صيغة أفكار، رئيسية وثانوية، تتدرج بهدف إبلاغ فكرة النص أو معناه.

أما غير المكتوب وغير المعلن فهو بنية النص الإطارية والتكوينية والدلالية، أي العالم الداخلي للنص الذي تشعر بوجوده أينما تجوّلت في النص ولكن من دون أن تستطيع إلتقاطه بحواسك أو قاموسك.

تتكون بنية النص الداخلية من كل ما يؤسس للنص ولا يظهر على السطح، من مثل:

١– فلسفة النص، أي إلام يرمي النص أو السعي للوصول.

٢– ثقافة النص، أي المنظومة القيمية التي ينتمي إليها النص وصاحبه، أو التي يعتمدها معياراً.

٣– إبستمولوجيا النص، أي التراكم المعرفي الكمّي من جهة، والأنطولوجي والتيبولوجي من جهة ثانية.

٤– تاريخية النص، إي السياق التاريخي للنص، وصاحبه، ومدرسته.

٥– سوسيولوجيا النص، أو مدى تعبير النص عن بنى الجماعة أو المجتمع.

٦– سيكولوجيا النص، أي حدود كشف أو عدم كشف النص عن العناصر السيكولوجية: الرغبات، الإهتمامات، الأغراض...

هذه المكونات، أو غالبها على الأقل وبحسب النص، هي في أساس الفهم الدقيق للنص وهو الشرط البديهي لكل ترجمة ناجحة. والشبكة المتداخلة هذه لا تظهر على سطح النص، ولا في القراءة الأولى، بل هي تقيم موزعة في القضايا فتشكل ما نسميه بروح النص؛ بل ان أهميتها تقوم في أنها لا تظهر مباشرة.

وعلى ذلك فإذا وقع النص بين يدي من يترجم بسرعة، أو بين يدي من لا ثقافة أو ممارسة معرفية له في حقل النص (ومعرفة اللغة هنا هي مجرد عنصر بين عناصر كثيرة) فإن بنية النص، أي روحه أو عالمه الحقيقي، فغالياً ما لا يصل أو "يجد طريقه إلى النص الجديد المترجم. قد يأتي النص الجديد صحيحاً من حيث الشكل ولكنها معرفة سطحية أو معرفة من الخارج بحسب تعبير برغسون، بينما المطلوب معرفة صحيحة عميقة ومن الداخل.

هوذا الفارق بين الترجمة الآلية والترجمة الإبداعية.

في حقول كثيرة لا نحتاج ربما إلى أكثر من الترجمة الآلية (كما في حقل الأعمال أو السياسة أو الإدارة)، أما في ميدان العلوم الإنسانية والإجتماعية تحديداً فإننا نحتاج، كيما نشترك في النص، إلى أكثر من مجرد ترجمة سطحية فورية، إننا نحتاج إلى ترجمة إبداعية.

للكاتب كتب مترجمة عديدة منها:

١- **مدخل إلى الفلسفة المعاصرة** (منشورات مؤسسة نوفل/ بيروت).
٢- **النظريات الجمالية** (منشورات بحسون الثقافية/ بيروت).
٣- **الإستقراء والحدس في البحث العلمي** (منشورات بحسون الثقافية/ بيروت).
٤- **مبادئ علم الإجتماع** (دار الحداثة/ بيروت).
٥- **لوحات من القرن التاسع عشر** (شركة المطبوعات العالمية/ بيروت).
٦- **إبن سعود: مؤسس مملكة** (شركة المطبوعات العالمية/ بيروت).

البحث العلمي: الواقع والمتطلبات

نبيل سليمان

المعنى

"المعاني عادةً تكون مطروحة كلها في الطريق"، يقول الجاحظ محقاً ... ولكن هذه المعاني لألف سببٍ لا نراها بوضوح، لنكتب عنها بوضوح.

فهل الجامعة اللبنانيّة مثلاً بيت بمنازل كثيرة كحال لبنان كمال الصليبي؟ وهل الجامعة اللبنانية مثلاً في تموضعها بين التصوّر والواقع هي حال لبنان كمال الصليبي في نفس التموضوع؟ وبالتالي هل البحث العلمي داخلها مثلاً، وعلى الأرجح خارجها، هو بيت بمنازل كثيرة؟ أو أنه منازل دون بيت يأويها؟ أو أنْ لا بيت ولا منازل؟

هناك شكل من البحث لا ريب فيه في لبنان، وهناك مسارٌ لا ريب فيه لهذا البحث؛ بدليل وجود عشرات الأبحاث، بل مئاتها، التي تجري هنا وهناك وهنالك، في هذا الوقت وقبله وبعده.

ولكن لماذا كلّ منّا في سريرته أي في عمقه، لديه إنطباع ما، مجرّد أنطباع، أن هذا البحث ليس هو البحث؟ إنطباع يصل عجباً إلى اليقين عند البعض، ويلامس عجباً التساؤل المُرتاح عند البعض، ويوشي بهمّ معرفي ولا عجب عند البعض الثالث.

هل هذا الإنطباع مرتبط بعدم تأمين الوسائل – وسائل البحث – ؟ بعدم تأمين الإمكانات – إمكانات البحث – ؟ بعدم تأمين شروط التراكم – تراكم البحث – ؟ أو أنه مرتبط بالحاجة؟ وهي أم الإختراع كما نعلم... إختراع البحث.

أسئلة سوف أحاول الإجابة عنها، وكلما حاولت كان الكلام يحاول أن يقفل على نفسه ... وكنت أحاول عبثاً الإلتفاف على هذا الإقفال ...

وبالتالي، لا أعرف إن كان ما قلته في محاولتي الإلتفافية، يمكنه أن يلتقط معنى من حقل

المعاني الموجودة على الطريق منذ الأزل، وينطّفه ويزيل عنه الشوائب واليقينيات ويضعه في إناء ملائم.

هل هو تمرين جيد للعقل أن نقول أن لا معنى للجامعة اللبنانية، ولا معنى للبحث العلمي داخلها، وعلى الأرجح خارجها في لبنان، طالما ليس هناك معنى للبنان متفق عليه؟ لا أدري.

فالكتب المقدّسة في السوسيولجيا لا تقول ذلك، ولكن بالرغم من تلك الكتب المقدّسة، لا يزال ذاك الإنطباع ينوء بكلكله علينا.

وأهجس – مجرّد هجسٍ – أنّ ذاك الإنطباع، بأن البحث العلمي الذي يجري في لبنان ليس هو البحث، سببه غير الواضح والمُلتبس – لأننا لا نرى بوضوح لكي نكتب بوضوح – سببه هو أن البحث العلمي في أي "مجتمع" هو أولاً نتيجة، وبعد ذلك سبباً لكلّ تقدم ونمو. وهو في لبنان وما يشبهه، لم يكن في أي يوم، نتيجة لمسار سابق ومناخ سابق وحاجة مجتمعية سابقة. ومأزقه البنيوي والوظيفي أيضاً، أنه مطالب أن يكون سبباً للتقدم والنمو، في غياب وجوده أصلاً، كنتيجة لمسار ومناخ وحاجة ما.

فهل للكلام الذي سوف يلي، والذي حاول الإجابة مواربة عن ذلك، هل كان له معنى يفتح الإمكانات ؟ أم كان بلا معنى في غياب المعنى الكلّي؟

لا أدري ... حقيقة لا أدري. ربّما لأنني في تكويني لا أرتاح كثيراً إلى "الينبغيات" واليقينيات ... لا يقين البداهات المُرتاحة، ولا أساساً يقين نقيضها المُرتاح أيضاً بنظري، كما سوف يحاول الكلام أن يقول.

فيقين أن الجامعة اللبنانيّة وبالتالي البحث العلمي داخلها هي بداهة بحاجة لمجرد إصلاح، يقفل الكلام على نفسه بسبب عدم تماسكه المُرتاح، كما حاولت أن أقول.

ويقين أن الجامعة اللبنانيّة وبالتالي البحث العلمي داخلها، لم تزل قبل البداهة بكثير وهي بحاجة للوجود، يقفل الكلام مجدداً رغم تماسكه الذي يبدو قلقاً في الظاهر، وهو مرتاح أيضاً كما حاولت أن أقول. ذلك أن الجامعة اللبنانيّة ليست داخل نصاب أحد اليقينين السالفين – السالمين، إنها في واقعها ومتطالبتها على الحدّ بينهما، وهذا معنى "دينامية الإهمال" التي سوف أتحدّث عنها الآن وقبلها كثيراً. وهذا الحدّ هو الذي سوف

يسمح لها – نظرياً على الأقل – أن تنتقل إلى "دينامية الإعتراف"، عبر مسالك محدّدة.

فالجامعة اللبنانية والبحث العلمي داخلها، وعلى الأرجح خارجها في لبنان، ليست بيتاً بمنازل كثيرة كما يهجس يقين البداهات، ولا هي لا بيت ولا منازل كما يهجس يقين ما قبل البداهات، هي على الأرجح منازل دون بيت يأويها ... وعلى الأرجح تعني أمرين:

١) إننا لا نرى بوضوح لنفعل بوضوح، أي أنها دعوة للرؤية خارج اليقينين السابقين.

٢) إننا لا نفعل شيئاً أي لا نبدأ في خلق مسار عمل، يحوّل هذه الأرجحية إلى يقين مختلف. إنها دعوة لنعرف من أين وكيف نبدأ.

فما هو المسار الذي به نبدأ؟ وكيف؟

مجدداً أقول لا أعرف ... لأنني فرد، والمعرفة، كي تكون، بحاجة للـ "نحن".

فهل تبقى كل المساهمات متفردات؟ وكيف السبيل إلى غير ذلك؟

كيف السبيل إلى جامعة مجتمع وليست جامعةَ جماعات؟ أي كيف السبيل إلى إجتماع مجتمع وليس إجتماع جماعات،؟ ... لا أدري، ولا يدري أحد كذلك، لأننا أولاً أفراد منفردون، ولأننا ثانياً نبحث داخل ما نعرف وليس خارجه، وهذا هو المأزق.

كلامي الذي يلي، يحاول التوصيف وربما التحليل وربما التركيب أيضاً، وبالتالي يحاول الفهم... ولكن السؤال يبقى: هل المشكلة هي مشكلة توصيف وتحليل وتركيب واقع ما، وبالتالي فهمه، أم أنها دائماً ومنذ آلاف السنين، مشكلة ممانعة ما؟ ما سبب هذه الممانعة؟ هذا هو السؤال.

فمع كل محاولة إقلاع بعد توصيف وتحليل وتركيب ما، في أي ميدان، يطرأ دائماً شيء ما، ويطفىء "المحرك" ... ما هو هذا الشيء؟

ربما يجب أن نبحث عنه خارج ما نعرف، أي خارج التاريخ ... ربما يجب أن نبحث عنه داخل ما نشاهد أي داخل الأتنوغرافيا ... ربّما ... لا أعرف.

مقدمة:

يوحي العنوان، وكأن البحث العلمي في الجامعة اللبنانية هو بديهة موجودة، واقعه قد يكون متخلفاً، لذلك فهذا الواقع بحاجة لمتطلبات ما، ترفع عنه تخلّفه.

فهل هذا واقع البحث العلمي في الجامعة اللبنانية، وقد لا أكون مخطئاً كثيراً إن قلت في كلّ جامعات لبنان؟

فالبحث العلمي الجامعي، لا يمكن فصله عن واقع الجامعة ووظيفتها، كذلك، في الوقت نفسه، لا يمكن فصل الجامعة عن "المجتمع" الذي تعيش فيه.

ولأنّ الجامعة اللبنانية تحديداً هي الأكثر إلتصاقاً "بمجتمعها" فهي الأكثر بعداً عن البحث العلمي في نموذجه المُتعارف عليه. فكلما إبتعدت الجامعة أكثر عن "مجتمعها"، في أي واقع كالواقع اللبناني، كلما إستطاعت أكثر أن تلبّي متطلبات البحث العلمي في الشكل.

ذلك أنّ الإجتماع البشري اللبناني والذي ندعوه دائماً "إجتماع الجماعات" أي إجتماع بشري ما دون، وما قبل المجتمع. هذا الإجتماع لا يرى أي حاجة، لا إقتصادياً ولا إجتماعياً ولا سياسياً، للبحث العلمي. أمّا الحاجة الوحيدة له، والتي تذرّ قرنها من وقتٍ لأخر وليس دائماً، فهي الحاجة الخدْمتية التي تطرح نفسها خارج الإرتباط العضوي بالإجتماع والإقتصاد والسياسة. لذلك نرى أن البحث العلمي يزدهر نسبياً كخدمة في مراكز البحث الخاصّة من جهة وفي مراكز البحث الجامعية البعيدة نسبياً عن مجتمعها، من جهة ثانية.

وعليه، ليس بدون معنى أن تكون وظيفة الجامعة اللبنانية كما عبّر عنها (مستنكراً ؟) الدكتور إدمون نعيم هي "تزويد المدارس والثانويات بالأساتذة الأكفّاء، ووزارات الدولة بالموظفين والخبراء". فهذه الوظيفة للجامعة اللبنانية، ترتكز على ما يطلبه "إجتماع الجماعات" منها، ولا يوجد داخل هذه الوظيفة أي همّ بحثي.

بينما نرى على سبيل المقارنة أنّ وظيفة الجامعة الأمريكية هي "تكوين رجال ونساء ليسوا كفوئين مهنياً فحسب، بل لديهم رؤيا وحسن مدني ومسؤولية أخلاقية وتكريس للقيم الأساسية وللحياة الإنسانية". فهذه الوظيفة التي من أهدافها التكوين والرؤيا والحسن المدني وتكريس القيم، وليس فقط تزويد المدارس والوزارات بالأساتذة والموظفين، هي بالتحديد ما كان يجب على الجامعة اللبنانية أن تبرزه أكثر من غيرها. وهي بالتحديد (هذه الوظيفة) التي تستبطن دوراً مركزياً للبحث العلمي، لدى الجامعات الخاصّة، وإن بقي هذا البحث برأيي أنموذجاً أي شكلاً، لإبتعاد هذه الجامعات عن خلق الحاجات البحثية، وذلك لإبتعادها النسبي عن "مجتمعها".

ويصبح السؤال البديهة هو: هل نحن في لبنان بحاجة للبحث العلمي كحاجة مجتمعية؟ لماذا؟ وكيف؟

هذا السؤال يستدعي سؤالاً بديهياً آخر: هل الإجتماع البشري اللبناني هو الذي يجب أن يخلق هذه الحاجة، وعلى الجامعة اللبنانية أو الجامعات في لبنان أن تلبيها؟ أو أنه في الإمكان السير في الطريق المعاكس، أي أن تحصل مراكمة في البحث عبر مراكز الأبحاث الجامعية، قادرة على خلق حاجات لهذه الأبحاث داخل الإجتماع البشري اللبناني؟

وحتى لا يُقفل الموضوع على نفسه، لا مندوحة من السير في الطريق المعاكس، ولكن شرط هذا السير هو في أن تكون الأبحاث قادرة على خلق الحاجات، وليس فقط تلبية خدمة ذات طابع تنموي وهمي بمعنى غير تراكمي أحياناً، على أهمية هذه التلبية. هذا الشرط هل يمكن أن يتبلور حين تكون الجامعة مُلتصقة "بمجتمعها" أو حين لا تكون؟

ودور الجامعة اللبنانية في هذا، هو دور محدّد، فهي المعنية أولاً والمؤهلّة مبدئياً ثانياً لهذا الدور في خلق الحاجات البحثية، لأنها الأكثر إلتصاقاً بجماعات "وطنها" في البنية والأكثر بعداً عنه في الظرف والوظيفة. على هدي ذلك يجب أن نرى واقع البحث العلمي ومتطلباته في الجامعة اللبنانية.

الواقع:

في بنية الجامعة اللبنانية ونصوصها القانونية عبر مراسيم الإنشاء والتنظيم، لا يوجد فيها سوى مركز واحد للأبحاث، هو المركز الموجود في معهد العلوم الإجتماعية، وكل المراكز البحثية الأخرى التي إنوجدت مؤخراً ليست سوى مسار إستلحاق لم تصدر به قوانين أو مراسيم بعد، إستلحاق من قبل الجامعة اللبنانية إنسجاماً مع موجة أو موضة لا بدّ من اللحاق بها. ذلك أنه قد أصبح متعارفاً عليه أنّ الجامعة لا تستقيم ولا تأخذ نصابها الفعلي دون وجود بحث علمي داخلها إلى جانب التعليم، بغضّ النظر إن كان هذا البحث العلمي تلبية لحاجة مجتمعية أم لا.

وحده معهد العلوم الإجتماعية في الجامعة اللبنانية، يحوي مركزاً للأبحاث من ضمن بنيته التنظيمية. فمرسوم تأسيسه نصّ على جمع التعليم والبحث، وهذا ما ميّزه مبدئياً عن

باقي كليات الجامعة. فمرسوم التأسيس رقم ٧٣٦٧ تاريخ ٦١/٨/١٨، المعدّل بالمرسوم رقم ٣٢٠٠ تاريخ ٧٢/٣/١٣، يرسم أن من مهام المعهد أن يقوم "بتحليلات علمية للأوضاع الإجتماعية الشرقية والإسهام في نشر المؤلفات العلمية"، ونصّ في هذا السياق ذاته على أن بنية المعهد تتألف من مركزين، واحد للتعليم وآخر للأبحاث (المادّة الخامسة). بينما مراكز الأبحاث الأخرى التي إنوجدت مؤخراً في الجامعة اللبنانية، والتي لم تصدر فيها مراسيم حتى الآن، هي مراكز ملحقة في كليات، وليست مكونات عضوية وبنيوية داخل هذه الكليات.

ولكن ما الذي إستدعى هذه الخصوصية لمعهد العلوم الإجتماعية في الجامعة اللبنانية، ولماذا بالرغم من ذلك، لم يستطع عبر مركزيه للتعليم وللبحث أن يؤمن شروط هذه الخصوصية.

الذي إستدعى هذه الخصوصية لهذا المعهد، هو الفكرة من إنشائه أصلاً، وهي فكرة تلبية حاجات تنموية تطلبتها المرحلة الشهابية الإصلاحية في سنينها الأولى. وكونه تلبية لهذه الحاجات، فقد انيط هذا التأسيس بأساتذة وخبراء أجانب إضافة إلى بعض اللبنانيين، وكان على رأسهم جاك بيرك وأندريه آدم وهيسون وبياتلو الذين قاموا بدراسة مستفيضة لواقع الحال المجتمعي في لبنان، وعلى أساس هذه الدراسة تمّ إعداد مراسيم الإنشاء والتنظيم العائدة له، وقد تناوب هؤلاء الأساتذة على العمل فيه في فترة التأسيس، حيث أجمعوا على وجوب تنمية مركز الأبحاث وربطه بمركز التعليم، إستناداً إلى أنه لا يجوز أن يكون تدريس العلوم الإجتماعية بالذات منقولاً عمّا يصدر في الغرب نقلاً حرفياً، وإنما يجب أن ينبع من الوسط الذي نعيش فيه، وأن يكون مرتبطاً إرتباطاً وثيقاً بالمشكلات الإجتماعية التي تفرض تدريس هذا العلم. وهنا لبّ معنى البحث العلمي وإرتباطه بالتعليم من جهة وحاجات المجتمع من جهة ثانية.

بينما رأينا أن معظم كليات الجامعة اللبنانية الأخرى، تأسست على قاعدة الإستكمال لإختصاصات بحاجة لها فئات إجتماعية لا تستطيع إرتياد الجامعات الخاصة لا مادياً ولا معنوياً. هذا إذا لم نقل أنّ بعض الكليات تأسس على قاعدة إرضاء طرف سياسي أو مذهبي بغضّ النظر عن الحاجة أو عدمها.

ولكن بالرغم من هذه الخصوصية لمعهد العلوم الإجتماعية، هل إستطاع هذا المعهد، أن يستغل خصوصيته النادرة هذه، التي تؤهله لربط التعليم بالبحث من جهة، وللقيام بأبحاث علمية غير خدْمتية من جهة ثانية؟

من نافل القول أنه لم يستطع، وذلك لسبب مركزي حددناه سابقاً بعموميته. فإنهيار التجربة الشهابية التنموية، تحت وقع ضربات "إجتماع الجماعات"، تلك التجربة التي حاولت صادقة أن تتصدّى لهذا الإجتماع من فوق، دون معالجته من تحت. إنهيار تلك التجربة أفرغ سريعا ومنذ البدايات معهد العلوم الإجتماعية، من أي إمكانية لممارسة مسار بنيته الأكاديمية التي تجمع التعليم إلى البحث، وحولته شيئا فشيئا إلى ما يشبه باقي كليات الجامعة، أي معهدا للتعليم فقط نسبيا، إنسجاما مع وظيفة الجامعة التي ذكرها الدكتور إدمون نعيم.

قلنا قبل قليل أن معهد العلوم الإجتماعية أصبح نسبيا معهدا للتعليم، ونسبيا هنا تعني أن مجرد وجود مركز للأبحاث في بنيته، كان لا بد له من أن يفرض نوعا من التعامل مع هذا الواقع، ولكن بسبب إفتقار الحاجة المجتمعية لمعنى البحث ومبناه، شكل التعليم حجر الزاوية في نشاط المعهد، على غرار بقية الكليات، وكانت سياسة البحث التي لا بد منها بفعل وجود المركز، هي تشجيع باحثين أفراد من الأساتذة والطلبة على البحث من ضمن مبادرتهم الخاصة وعلى قاعدة التلزيم الفردي، مما أدى إلى إنجاز عشرات الأبحاث قبل الحرب، لا علاقة لها بالضرورة بالحاجات المجتمعية، لأن هذه الحاجات هي أصلا لم تكن مطلوبة ومعلنة من أحد، لذلك كانت وإستمرت تلك الأبحاث أنموذجية أي شكلية. لهذا السبب نفسه، لم يتم في السابق، ولم يتم حتى الآن، ربط التعليم بالبحث كهدف أساسي وبنيوي من أهداف إنشاء معهد العلوم الإجتماعية في الجامعة اللبنانية.

إذن، إن واقع البحث العلمي، يمكن تلخيصه بما يلي:

١. جامعات خاصة ومراكز أبحاث خاصة تمتلك البنى التنظيمية والإدارية واللوجستية والتقنية والمالية المؤهلة للقيام بالبحث العلمي. ومع ذلك لم يزل هذا البحث يتصف بصفة الأنموذج الشكلي، لإنفصال هذه الجامعات والمراكز النسبي عن "مجتمعها" من جهة، ولعدم وجود حاجات بحثية متبلورة وضاغطة ومعلنة، بسبب غياب المجتمع

وحضور الجماعات، من جهة ثانية.

٢. جامعة وطنية لا تمتلك لا البنى التنظيمية ولا الإدارية ولا اللوجستية ولا التقنية ولا المالية المؤهلة للقيام بالبحث العلمي، وبالتالي فالبحث العلمي داخلها لم يتبلور بعد، بالرغم من أنها ملتصقة أكثر من غيرها "بمجتمعها"، في البنية، وبعيدة عنه بالظرف والوظيفة.

المتطلبات:

إذا كان صحيحاً ما نقوله، وهو صحيح نسبياً برأينا، فإنّ متطلبات البحث العلمي الجديرة بهذا الإسم، تندرج في إحتمالين: إما إنتظار نشوء بلورة مجتمع في لبنان يطرح حاجاته المحتاجة للبحث ويُعلنها ويطلب حلولاً لها. أو البدء بمسار للبحث العلمي من خلال التفتيش عن تلك الحاجات المضمرة وغير المُعلنة وربّما غير المطلوبة، حيث يساهم تراكمها في إعلان الحاجات من جهة، وبعد ذلك، بلورة مسار مجتمعي خارج الجماعات من جهة ثانية... وكأننا نطلب من البحث العلمي أن يساهم في بناء الوطن، وليس فقط في إزدهاره! ... هذا صحيح.

بديهي أن يكون هذا الخيار الثاني هو المطلوب، ولكن ممارسته تأسيساً على غايته تلك تتطلب جملة شروط:

١. بالنسبة للجامعات الخاصة ومراكز الأبحاث الخاصة والجامعة اللبنانية أيضاً:

عدم الإستكانة فقط لمتطلبات السوق في البحث، أي عدم الإستكانة المريحة للأبحاث ذات الطابع الخدْمتي الممول من الخارج، فهذه الإستكانة لا تساهم في كشف الحاجات البحثية المضمرة داخل إجتماع الجماعات، بل أنها على الأرجح تساهم في طمسها أكثر فأكثر.

٢. بالنسبة للجامعات الخاصة فقط: بلورة مسار جامعي تعليمي بحثي يستطيع ربط هذه الجامعات أكثر "بمجتمعها"، وهو ليس موضوع كلامنا هنا.

٣. بالنسبة للجامعة اللبنانية فقط: إضافة إلى الشرط الأول، العمل على وجوب إمتلاكها بنى تنظيمية وإدارية ولوجستية وتقنية ومالية، تؤهلها للقيام بالبحث العلمي.

وإذا كان موضوعنا هو البحث العلمي في الجامعة اللبنانية، فما هي متطلبات وصول هذا البحث إلى نهاياته المرجوة ؟

إذا كانت الجامعة اللبنانية تحوز بنيويا، أكثر من غيرها، شرط التواصل مع "إجتماع الجماعات" إنطلاقاً من عدد أساتذتها وتمثيلهم لمختلف الجماعات والفئات داخل هذه الجماعات؛ وإنطلاقاً من عدد طلابها الكبير جداً، وإنتمائهم أيضاً إلى مختلف تلك الفئات نفسها؛ وأخيراً إنطلاقاً من بنيتها الإدارية المعبرّة عن تلك الإنتماءات.

وإذا كانت الجامعة اللبنانية تحوز أيضاً شرط الإبتعاد في الظرف والوظيفة عن تلك الجماعات، كونها تطرح نفسها مؤسسة عمومية للتعليم العالي أي بمعنى من المعاني تطرح نفسها كونية الإنتماء المفهومي، في حين أنها في الواقع مؤسسة من مؤسسات المجتمع الأهلي اللبناني.

إذا كانت هذه الجامعة تحوز هذين الشرطين المؤهلّين للبحث العلمي كخدمة وكخلق للحاجات البحثية عبر إقترابها البنيوي وإبتعادها الظرفي والوظيفي عن جماعاتها، فإن هذه الجامعة تفتقد الشرطين الآخرَيْن، وهما إفتقادها إلى تلك البنى التنظيمية والإدارية واللوجستية والتقنية والمالية للبحث العلمي. وإفتقاد ثانٍ مفترض، وهو مفترض لأنه أولاً غير بنيوي، كما هو الحال في الجامعات الخاصّة المنفصلة نسبياً عن "مجتمعها"، ولأنه ثانياً يرتبط بتحقق الإفتقاد الأول، هذا الإفتقاد المفترض وغير البنيوي، هو تلك الإستكانة المريحة لمسار بحثي خدْمتي كلما سنح الظرف وتأمن التمويل إستجابة لآلية السوق وحدها، بالرغم من الإلتصاق النسبي لهذه الجامعة بإجتماع الجماعات التي تمثلّه بنيوياً خير تمثيل.

وعليه، يبدو لي، ولكن بشكلٍ ملتبسٍ، أن الجامعة اللبنانية قادرة مبدئياً أكثر من غيرها، أو على الأقل مثل غيرها من الجامعات الأساسية الخاصّة، أن تبلور مساراً للبحث العلمي، قادراً على إعلان الحاجات البحثية المضمرة داخل "إجتماع الجماعات" اللبناني، ولكن دون ذلك شروط ومتطلبات.

في العام:

إن أزمة البحث العلمي في الجامعة اللبنانية هي في الأساس أزمة سياسة بحثية، ونصّ تشريعي وهيكلية إدارية وبنية لوجستية– تقنية وموازنة مؤاتية.

هذه الأزمات الخمس المجتمعة والمترابطة، توحي، وربمّا تُشير– من خلال موضوعة

البحث العلمي فقط، ودون الدخول في الموضوعات الهامّة الأخرى، توحي وربمّا تُشير إلى أن الجامعة اللبنانية ليست بديهة صرفة بحاجة إلى تحسين، بل ربمّا تكون ما زالت دون البديهة أو بالأصحّ على حدودها؛ حيث أن وجودها فرضته آليات إشتغال "إجتماع الجماعات" اللبنانية، عبر نضالاتها النقابية الطلابية المحتاجة للتعليم العالي المجاني. هذا الفرض النقابي، لم يتحوّل بالتاريخ السياسي اللبناني وعبر كل العهود، منذ أواخر الخمسينات وحتى الآن، لم يتحول لمسار يقود الجامعة اللبنانية لأن تصبح حاجة فعلية لنمو لبنان إجتماعيا وإقتصاديا وسياسيا، تأسيسا على ما قررناه سابقا من قدرة هذه الجامعة على تمثيل الجماعات اللبنانية وحاجاتها، إنطلاقا من عدد أساتذتها وطلابها وإنتماءاتهم التي تغطي النسيج الإجتماعي اللبناني بمعظمه، وبعدها في الوقت نفسه عن ذلك بالظرف والوظيفة.

من هنا كان ما أسميناه مرارا بدينامية الإهمال التي تتبعها الدولة في تعاملها مع الجامعة اللبنانية. فهناك دينامية لا شك فيها وهناك إهمال لا ريب فيه.

والدينامية تعني أن هذه الجامعة التي قامت بالقوة وإنتهى الأمر، يجب الإستمرار في إعادة إنتاجها كما هي، خدمة لآليات التوزيع التي يتقنها "إجتماع الجماعات".

والإهمال يقوم على أن هذه المؤسسة التي قامت بالقوة لا يجب أن تقوم بالفعل، لأن لا حاجة فعلية لها من جهة، وحتى لا تكون بديلا حقيقيا عن غيرها من الجامعات الخاصة، من جهة ثانية.

سببا الإهمال المزدوجين هذين، هما سببان مفترضان، إن لم نقل وهميان بالمُطلق، فالحاجة ماسّة للجامعة اللبنانية إنطلاقاً ممّا قررناه سابقاً، وهي ليست بأي حال بديلاً عن الجامعات الخاصّة المحترمة، بل هي ساحة أخرى مُفترضة للبحث والتعليم العالي، تلبّي طموحات الفئات التي لا تستطيع إرتياد الجامعات الخاصّة لا مادياً ولا معنوياً.

ومجدداً هل هذا الكلام يُقفل على نفسه؟

إنه بالضرورة لا يُقفل، فالجامعة اللبنانية التي قامت بالقوة، و لم تقم بعد بالفعل، بسبب دينامية الإهمال تلك، يمكنها أن تسير بإتجاه أن تصبح جامعة بالفعل. فتراكم فعل قيامها بالقوة وإستمراره ونهائيته، لا بدّ أن يفضي لقيامها بالفعل. وأولى الخطوات في هذا الإتجاه، هو أن نتعامل معها على أنها لم تصبح بديهة بعد، بل على حدودها.

في الخاص:

وعوْدٌ على بدء ... فالسياسة البحثية المفقودة في الجامعة اللبنانية، سببها فقدان السياسة الجامعية عموماً، أي تعليماً وبحثاً. ولن يكون فيها بحثاً علمياً جديراً بإسمه، إن لم يكن فيها تعليماً عالياً جديراً بإسمه. ولن يكون هناك لا بحثاً ولا تعليماً، إن لم يكن هناك شكلاً قبل أن يكون هناك مضموناً. فالمضمون بحاجة لشكل لكي يستطيع التعبير. فالأبنية السكنية (كشكل) لا يمكنها أن تكون وعاءً ملائماً لا للتعليم ولا للبحث، مهما كان المضمون مؤاتياً.

إنني كلما حاولت السير في التوصيف وبعض التحليل، خارج أي تركيب، أجد أن الموضوع يحاول أن يهرب ليقفل على نفسه مجدداً، غصباً عنّي وعنّا جميعاً. ولكن هذا الإقفال يحمل ويتحمّل لبساً لا أستطيع تخطّيه بسهولة. هذا اللبس هو أولاً تلك القدرة المحدودة للكلمة في التعبير عن الفكرة؛ وثانياً واقع أن جامعة القوة هذه يمكنها أن تتحوّل إلى جامعة فعل، دون أن ألتقط تماماً شروط هذا التحوّل الداخلية منها والخارجية، ولكن لا بدّ من المحاولة.

إذا كانت الشروط الخارجية أي المتعلقة بدينامية الإهمال التي تتبعها الدولة مع الجامعة اللبنانية هي العامل الأساس، فالشروط الداخلية المتعلّقة بأهل الجامعة إدارة وأساتذة وطلاباً هي العامل الرئيس، الذي لا بدّ أن يراكم تغيراً في العامل الأساس الذي دعوناه دينامية الإهمال.

وكون البحث العلمي هو أحد الشروط الداخلية لتحوّل الجامعة من نصاب قوّة إلى نصاب فعل، لا بدّ من طرح جملة أسئلة في هذا السياق:

١. كيف يمكننا في مسار البحث العلمي، أن نخرج من مسار الذهنية الإدارية الصرفة؟

٢. كيف يمكننا في مسار البحث العلمي، أن نتفلّت من طوق التجربة الفردية في البحث وندخل في مرحلة البحث المؤسساتي؟

٣. كيف يمكن أن نرسخ مفهوما جديدا للبحث خارج الإستجابة لطلب السوق، ولكن ليس ضده؟

٤. كيف يمكن إنتاج حاجات بحثية مرتبطة بالحاجات المجتمعية، وما هي شروط ذلك؟

٥. كيف يمكن لآليات البحث العلمي أن تتحرر من آليات سيطرة التوزيع السياسي الذي يخضع لها الأستاذ الجامعي والباحث؟

٦. كيف نحدد ضوابط البحث العلمي، داخل الجامعة، كما في خارجها؟

هذه الأسئلة وغيرها الكثير، إذا إستطاع أهل الجامعة الإجابة عنها، وهم يستطيعون في المبدأ، لا بد لها أن تترجم نصوصا وتبعات وأفعالا تنهي مرحلة دينامية الإهمال، وتؤسس لمرحلة دينامية الإعتراف وما يترتب عليها.

فالإجابة الواضحة والشفافة على تلك الأسئلة وما يشبهها، سوف تكوِّن قناعة لدى الدولة من جهة ولدى المؤسسة الجامعية عبر مجالسها التمثيلية وفروعها وأقسامها من جهة ثانية، بأن مسألة البحث العلمي بالنسبة لحاجات البلد، لا تقل أهمية عن التعليم إن لم تكن أكثر أهمية، وما يترتب على هذه القناعة من ممارسات وتبعات.

والأجوبة الواضحة على هذه الأسئلة، هي التي سوف تؤسس لنصوص تشريعية شفافة في قانون الجامعة العتيد، توضح بشكل لا لبس فيه آليات البحث وخصوصياته وأدوار مراكز الأبحاث فيها، وصلاحيتها وأشكال علاقاتها مع الداخل والخارج.

والأجوبة على هذه الأسئلة أيضا وأيضا، سوف تولي مسألة إقتطاع موازنة للبحث العلمي ضمن موازنة الجامعة، إهتماما بحجم المردود المتوقع من هذه الأبحاث.

خارج ذلك، ماذا يبقى لنقوله، مخافة أن يقفل الموضوع على نفسه مجددا. وفي هذا السياق، ما الذي يمنع الأستاذ الجامعي في الجامعة اللبنانية، أن ينقاد بسهولة نحو ممارسة البحث العلمي إذا ما وضعنا دينامية الإهمال جانبا؟ لنعدد سريعا دزينة من الموانع:

١. عدم وجود نص شفاف لمسألة التفرغ، بمعنى أن يكون التفرغ هو محور للتدريس فقط وليس للبحث، أي أن يكون هناك حقا مكتسبا وبديهيا للأستاذ الجامعي أن يبحث لصالح الجامعة ولصالح غيرها، دون أي عقبات إدارية.

٢. أن تكون هناك حوافز معنوية ومادية لائقة مقابل بحثه.

٣. أن توضع معايير تقويم ومتابعة واضحة وشفافة لمسار البحث.

٤. أن يكون هناك جسم إداري لكل مركز أبحاث، مهمته تسهيل الممارسات الإدارية ومتابعتها.

٥. أن تكون هناك بنية لوجستية وتقنية تأمينا لوسائل البحث أمام الباحث.

٦. أن تحدد السياسات البحثية المرحلية والبعيدة المدى لمراكز الأبحاث، من خلال ربط الموضوعات بالميادين من جهة، وبالحاجات التي يتم بلورتها من جهة ثانية.

٧. أن تحدد بدقة وضعية الباحث في الجامعة وعلاقته بالتدريس، وكيفية الإنتقال بين الإثنين.

٨. أن تحدد بدقة آليات ثواب وعقاب للأستاذ الباحث وغير الباحث، سعيا وراء التحفيز.

٩. أن يتم إيجاد وتوضيح الصلات الواقعية التي تؤمن ربط التعليم والبحث بحاجات المجتمع.

١٠. أن يتم خلق شروط الطلب الإجتماعي على الأبحاث.

١١. أن يتم خلق المناخ الملائم للبحث، شكلا ومن ثم مضمونا، أي بتأمين البناء الجامعي المعروف بالحرم، فلا بحث ولا تعليم حتى، داخل بناء سكني وخارج مفهوم الحرم.

١٢. أن تكون هناك موازنة للبحث العلمي لا تقل بداية عن ٥٪ من موازنة الجامعة، بدل أن تكون بحدود ٠.١٪ وربما أقل.

هل هذه الموانع لا يمكن تخطيها؟

إن الجامعة اللبنانية تحوز شرطين يؤهلانها لتكون جامعة بالفعل وليس بالقوة. هذان الشرطان هما: أولا إتصالها العضوي بإجتماع الجماعات اللبناني في بنيتها وإنفصالها عنه في الظرف والوظيفة، وهذا ما لا حاجة نسبيا لنقاشه. وثانيا مستوى أساتذتها ومستوى إعدادهم للتعليم والبحث، وهذا ما يجب التوقف عنده قليلا.

فأزمة الجامعة اللبنانية ووقوفها في مرحلة ما قبل البديهة أو على حدودها، ليس سببه مستوى أساتذتها، كما تحاول الدولة نفسها، وبسببها الرأي العام، أن توحي به، تغطية لسياستها في دينامية الإهمال، بل سببه في هذه السياسة تحديدا، التي ولدت وحدها دزينة الموانع السابقة.

فأساتذة الجامعة اللبنانية وبالممارسة، ليسوا أقل كفاءة من أساتذة الجامعات المرموقة في لبنان، ففيهم الأستاذ الممتاز والجيد والوسط والرديء، ككل جامعات العالم. ولكن الذي يميز تلك الجامعات هي مقدرتها على الإستفادة من كل منهم حسب قدراته وفي المكان

المناسب له، بينما نرى أن الجامعة اللبنانية تعامل أساتذتها ككتلة صماء دون أي تمييز، إنسجاما مع آليات وتبعات ووظائف دينامية الإهمال.

وبسبب وجود هذين الشرطين السابقين المؤهلين للجامعة اللبنانية أن تكون جامعة بالفعل، فإن دزينة الموانع تلك يمكن لها في المبدأ أن تنزاح تدريجيا، بمجرد البدء في إحداها، وهو ليس بالمستحيل.

هل ما قلته يصب في خانة التشاؤم، أم في خانة التفاؤل؟ قسم من الناس سوف يراه متشائما جدا، وهو القسم الذي يعتبر الجامعة اللبنانية بديهة قائمة ومنجزة وبحاجة لإصلاح فقط. وقسم آخر سوف يراه متفائلا جدا، وهو القسم الذي يعتبر الجامعة لم تزل في مرحلة ما قبل البديهة بكثير، وهي بحاجة لأن توجد أولا كجامعة. أما سياق ما حاولت قوله، فهو يندرج بأن الجامعة اللبنانية وإن لم تكن بديهة بعد، فهي على حدودها، وترجمة ذلك أنها جامعة بالقوة، ويعاد إنتاجها كما هي عبر دينامية الإهمال، وداخل ذلك، تكمن آليات كثيرة تؤهلها بالمبدأ أن تكون جامعة بالفعل.

إن ما حددناه سريعا ودون أي تفصيل، لإمكانيات تحول الجامعة اللبنانية من جامعة بالقوة إلى جامعة بالفعل، عبر جملة الأسئلة والشروط التي عددناها، والتي تنتمي إلى التوصيف التحليلي، بحاجة إلى مسار تفكيكي– تركيبي، يحاول أن يجيب على سؤالين، هما:

١. كيف تستطيع الجامعة اللبنانية الإستفادة من واقع إلتصاقها في "مجتمعها" بنيويا، وإبتعادها عنه في الظرف والوظيفة؟ كيف تستطيع أن تلبي دورا خدمتيا وبنفس الوقت دورا في خلق الحاجات البحثية وإعلانها ومعالجتها؟

٢. كيف يمكن للجامعة اللبنانية أن تنتقل من واقع كونها مؤسسة من مؤسسات المجتمع الأهلي في لبنان، كالطائفة والمذهب والعائلة والحزب، إلى واقع عمومي، كمؤسسة للتعليم العالي، أي مؤسسة ذات بُعد ومفهوم كوني.

أصحاب اليقين بأن الجامعة اللبنانية لم تزل ما قبل البديهة، يطرحون أولوية الإجابة على هذين السؤالين، وغيرهما أيضا... ولكن كمن يضع العربة أمام الحصان.

وأصحاب اليقين بأن الجامعة اللبنانية هي بديهة ناجزة بحاجة لإصلاح، لا ينتبهون أصلا إلى هذا النوع من الأسئلة.

أما الذين يدعون بأن الجامعة اللبنانية، هي جامعة ولكن بالقوة، أي على حدود البديهة، فلا يرون أي إمكانية للجواب على هذين السؤالين التفكيكيين– التركيبيين الأساسيين، إلا عبر ومن خلال ممارسة شروط التوصيف التحليلي الآنفة الذكر.

وأخيرا، هل هذا الكلام يقفل على نفسه مجددا؟ إنه يُقفل ولا يُقفل ... لا يقفل حين نسمع لأول مرة البيان الوزاري الأخير يقول: "أما الجامعة اللبنانية ذات الدور الكبير في بناء الحاضر والمستقبل ... تعتزم الحكومة إيلاءها وهي المؤسسة الوطنية العريقة، فائق عنايتها من خلال إقرارها قانونا جديدا لها ... يساهم في رفع مستواها ... كما أنها تحرص على إستكمال صرحها الجامعي... وستظل الحكومة معنية بالحفاظ على الإستقلال الأكاديمي والمالي للجامعة، وعلى مدها بكل أشكال الدعم الممكن، بما يحفظ لها هيبتها ومستواها التعليمي وحداثة مرافقها ومختبراتها ومكتباتها ومراكز أبحاثها والدراسات ...".

إنه خطاب جديد يوحي بإنتهاء دينامية الإهمال التي رافقتها منذ بداية النشأة، ويؤسس لإعتراف شفاف بها، عبر الإعتراف بدورها، وعبر إيلائها فائق العناية، والحفاظ على إستقلالها ومدها بكل أشكال الدعم.

ولكنه ربما يقفل، لأن تجاربنا مع أي خطاب حكومي لا توحي بإمكانية ممارسته.

كلام يقفل على نفسه أولا يقفل، هذا هو السؤال الذي لا إحتمال لجواب داخله إلا بالممارسة ... والممارسة تسأل سؤالها: هل هناك عربة وحصان لا ندري مَنْ أمام الآخر؟ أم ليس هناك لا عربة ولا حصان أساسا؟

وواقع الجامعة كما حاولنا أن نعرضه، يوحي بوجود عربة ثقيلة وكبيرة يجرها حصان ملجوم، وهذا معنى جامعة القوة.

فهل ما قلناه يساهم في إرتخاء الرسن؟

العمل التطوعي والتنمية الإجتماعية
جدلية المفهوم والحالة في لبنان

أحمد بعلبكي

أولاً: في الظروف الخارجية والداخلية للتشكّل والتحول في المنظمات التطوعية:

لقد عرفت الجماعات المحلية في المجتمعات العربية المشرقية خلال القرن العشرين أشكالاً مختلفة ومتعايشة من أطر التكافل توزعت أنظمتها وأهدافها ضمن الأطر التالية:

أ- أطر ينظمها الإيمان الديني والولاء لمذهبية معينة، حيث كانت الهيئات الدينية الإسلامية والهيئات الوقفية في الرعيات الكنسية هي الأكثر تبلوراً في هذا المجال، فراحت منذ أواخر القرن الماضي تبرر وجودها وتجددها بهدف خيري روحاني يتمثل بـ "مرضاة الله" من جهة، وبهدف اجتماعي سياسي مهدّ له استعار المسألة الشرقية واهتمام دول الغرب باستقطاب مسيحيي الشرق من جهة أخرى. وكانت خواص الجماعات الطائفية أو نخبها والوجوه النسائية النافذة منها على وجه الخصوص تسعى وراء هذين الهدفين، فتبرز فضائلها وتميزها في قيادة جماعاتها باتجاه تشكيل كيان فاعل في دفع التميز إلى الامتياز لدى البعض منها، أو باتجاه تشكيل منفعل في ردع التغريب لدى البعض الآخر. وكان المجتمع اللبناني المتعدد هو الأسرع تأثراً بحمى المسالة الشرقية والاستقطاب الثقافي. فظهرت، على سبيل المثال، جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية في بيروت منذ حوالي قرن وربع كرد فعل تربوي ثقافي على الترسخ المبكر لأدوار الإرساليات المسيحية الوافدة من أوروبا وإيطاليا خاصة. وظهرت في فلسطين منذ العشرينات، وخاصة خلال الثلاثينات، اتحادات نسائية في القدس والجليل لمساعدة المعوزين في إطار الطائفة الأرثوذكسية "جمعية دور الإحسان" تيمناً بالنموذج الإنكليزي المسمى "بيوت الإحسان" الساعية لتأهيل المعوزين. كما وظهرت في الأردن أطر تكافلية أخرى للتضامن مع المواجهات الفلسطينية المستعرة خلال

الثلاثينات. و لم تشذ ظروف قيام الجمعيات الأهلية في العراق عن الطابع الديني الذي حكم قيامها في لبنان وفلسطين والأردن وسوريا، وهو طابع العمل الرعائي الذي تقوده أحياناً النساء الرائدات في بيوتات السلطة الأهلية أو السياسية. وقد اشتهرت في العراق "جمعية مكافحة العلل الاجتماعية" التي حُلت في أواسط السبعينات، لتتولى مهامها وزارة الشؤون العراقية في سياق تأميم العمل الأهلي؛

ب- كما وظهرت أطر تختلف طبيعتها مع تفاقم التشريد الذي أصاب الفلسطينيين بعد حرب ١٩٦٧ وبعد ضم الضفة الغربية وغزّة، ومع تفاقم التهجير في الحرب الأهلية اللبنانية بعد عام ١٩٧٥ برزت عروض تمويل جديدة من المنظمات الأجنبية المانحة في الأردن ولبنان والضفة وغزة يغلب عليها الطابع العلماني وتختلف في توجهاتها باختلاف التيارات الحاكمة أو المعارضة في بلادها.

ومع دخول هذا الطابع الجديد للمنظمات الشمالية المانحة دخل نهج جديد في تمويل جمعيات جديدة في المنطقة يختلف عن نهج التمويل الداخلي الرعائي التكافلي الأهلي والخليجي. أجل دخل نهج ينطبع بهوية مؤسسية–ثقافية علمانية مختلفة، نهج يتوجه هو أيضاً، منذ نهاية الستينات وحتى نهاية الثمانينات، إلى العمل الأقرب إلى الإغاثة منه إلى التنمية المحلية. غير أن هذا النهج في التمويل غالبا ما كان لا يجهد نفسه في متابعة وتقويم المنظمات المحلية الشريكة، فأدّى إلى تعوّق في الأنظمة المالية والإدارية لهذه المنظمات، مما جعلها تفقد جاذبية التطوع لتحل محلها جاذبية الأجر المميز. وعقب هذه الفترة تضافرت عوامل انهيار المعسكر الاشتراكي، وانعقاد مؤتمري مدريد وأوسلو، وشيوع خطابات التطبيع، وتوقف الحرب الأهلية اللبنانية، ومحاصرة العراق، لتؤثر في تغيير توجهات المنظمات المانحة نظراً لتوجهات حكوماتها، إذ تحولت هذه الحكومات باتجاه مركزة وتسييس دعم المنظمات المانحة التي ترتبط بها. وهذا ما جعلها، على سبيل المثال، أكثر اضطراراً للتقيد بتوجهات بنود موازنة الاتحاد الأوروبي في مجال المساعدات الخارجية. هذه التوجهات التي لم تعد تراعي عجز الحكومات الصديقة لها في البلدان الفقيرة، بل وذهبت سياسات الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة إلى حد رفع الغطاء عن أي حكومة غير قادرة

على حل معضلاتها المتراكمة بنفسها، وإلى حد عدم الثقة بإصلاح أجهزة الدولة.

وفي هذا التوجه تكون المنظمات المانحة اقرب إلى الخطاب المعارض للحكومات العاجزة، وتتحول مساعدتها من أنشطة ومشروعات التمكين التنموي "الموصل" إلى الديموقراطية السياسية إلى أنشطة التمكين السياسي الأقل تكلفة والأكثر استثارة. وقد وصل الأمر بالمنظمات المانحة الغنية، والأميركية منها خاصة، إلى منطق الحلول محل المنظمات الأهلية في بعض مجتمعات المنطقة. وبهذا تكون قد أسهمت في تهميش آخر أشكال الانتظام المجتمعي بعد أن ترهلت في هذه المجتمعات المعوقة الأنسجة الأساسية المتمثلة بالنقابات المهنية والأحزاب السياسية.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا بد من مجانبة التعميم بأن المنظمات الشمالية المانحة لا تخلو من تيارات ونزعات ديموقراطية تمكينية تواجه التيارات الاحلالية المعوّقة للتنمية المستقلة ولقيام دولة القانون. إلا أن ما يخيب جهود بعض هذه المنظمات يتأتى أحياناً كثيرة عن غياب الروح المؤسسية والمشاركة والشفافية في كثير من الجمعيات الأهلية في المنطقة التي تعيش أجهزتها على تمويل شمالي لمشروعاتها غير المستديمة.

وبمناسبة الحديث عن المركزة السياسية للتمويل الأوروبي (برنامج MEDA مثلاً) والأميركي (برنامج US AID مثلاً)، لا بد من الإشارة إلى أن عملية مركزة المساعدات التي يقدمها الاتحاد الأوروبي، على سبيل المثال، ترافقت مع حصر للجهاز البشري في إدارة التمويل، مما اضطر هذه الإدارة إلى رفع سقوف ميزانيات البرامج المطلوب مساعدتها، وبالتالي إلى حصر أعدادها وحصر التعامل مع عدد أقل من الشركاء الجنوبيين الأكثر شهرة ومقدرة إدارية وتقنية بيروقراطية، وأقل عناية بجذب التطوع والمشاركة، واكثر اهتماماً بالمعايير التجارية أو مردودية الاستثمار المباشر. أن هذا التحول في سياسة التمويل الأوروبي، اضطر هذا الجهاز إلى اعتماد ما يسمّى بـ "المكاتب الخارجية" الأوروبية وهي وكالات تقاول لتسويق طلبات المنظمات الجنوبية بما يتوافق مع بنود وموازنة البرنامج الأوروبي، وتقاول لتنفيذ المشروعات التي تقبل ملفاتها. وجدير بالذكر أن هذه "المكاتب الخارجية" تمارس دورها هي أيضاً بمعايير تجارية، وهي طارئة على تاريخ العمل الاجتماعي الإنساني في أوروبا خاصة. ان توسط هذه المكاتب أثر أيضاً في منافسة المنظمات الأوروبية

الأصلية في هذا التاريخ، واجبر الكثير منها على الاقتراب من منهج الأعمال المربحة والاعتماد على دور مثل هذه المكاتب في تنفيذ المشروعات التي تتعهدها تلك المنظمات الأصلية. فانعكس ذلك نقصا في "المسؤولية النضالية" لممثليها في عواصم الجنوب، وأضعف معايير المشاركة الديموقراطية والمساءلة من طرف الناس والمنظمات المحلية من جهة، وبين هذه الأخيرة والمكاتب الخارجية من جهة ثانية، وبين هذه المكاتب والجهات المانحة الأوروبية من جهة ثالثة.

ثانياً: الجدل المثير بين الباحث والخبير في قضايا المنظمات الأهلية–التطوعية

بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجهها الباحثون في التعامل مع المنظمات الأهلية التطوعية وفي تصنيف مرجعياتها الأخلاقية وتوجهاتها التنفيذية في المجالات الرعائية والتأهيلية نتوقف أمام نوع مميز من الصعوبات التي يواجهها أصحاب المنهج السوسيولوجي النقدي في مقاربة أوضاع وتوجهات صنف من المنظمات ذات التوجه المدني أي المنظمات التي لا ترتبط بمرجعيات دينية أو طائفية ولا تدعم على هذا الأساس.

وقد بينت الكتابات النقدية المتكاثرة في تقييم توجهات وإداءآت هذا الصنف من المنظمات ذات التوجه المدني بأنها كتابات تتشارك في ستة من المقومات. هذه المقومات التي نعرض لها نقدياً إلى الشكل التالي:

١. **المقـوم الأول**، يتمثل في أن غالبية أصحاب هذا المنهج من ذوي الانتماءات الإيديولوجية الذين درجوا عبر مقاربات منهجية متميزة على التركيز، في تفسير الظواهر والأوضاع المحلية، على منطق النظام السياسي–الاقتصادي الذي يحكمها أو على النظر إلى الوضع الخاص كانعكاس مباشر للوضع العام. وإذا كان مثل هذا المنهج في ربط الوضع الخاص بالوضع العام ربطاً سلبياً قد وفر لأصحابه طاقات تنظيرية متميزة، إلا أن مثل هذه الطاقات تدفع الباحث أحياناً للوقوع في الدوغمائية عندما يفهم الوضع العام في البلاد كجمع آلي للأوضاع المحلية التي يتشكل منها. فتجعله تلك الدوغمائية عاجزاً عن فهم الإيقاعات الخاصة للأوضاع المحلية المتفاوتة التي لا بد وأن يحكمها منطق النظام السياسي–

الاقتصادي بكل تأكيد، ولكنها تعود من ثم إلى التأثير في هذا النظام العام عبر تأثيرات جديدة نوعياً تجعله يتجدد ولا يتكرر بماهيته السابقة تماماً؛

٢. ويتمثل **المقوم الثاني** في ميل أصحابه لاستقصاء آليات الأداء المؤسسي واتخاذ القرار ومداولة السلطة في المنظمات المدنية اللبنانية. وعلى هذا الصعيد يلاحظ أن منطق هذه الآليات ينزع في غالبية منظماتنا غير الحكومية إلى الربط بين مسؤولية رئاسة المنظمة من جهة، وبين مسؤولية الإدارة من جهة أخرى. فيبقى الرئيس رئيساً مدى الحياة، وتتعطل عمليات التقويم الداخلي إذا ما خرجت عن التقدير والمديح. وهنا يجد الباحث نفسه محرَجاً في الاختيار بين أن يتحول إلى دور الخبير التكنوقراطي الذي يطبق مبادئ وتقنيات علم الإدارة والتسيير، فينتهي في تقويمه أما إلى كيل المديح المضر أو إلى التدقيق التقني بالأداء. وفي كلا الحالين يؤدي ذلك إلى الإضرار بالسمعة الداخلية والخارجية للجمعية مما يقضي على فرص الدعم لأنشطتها. أو يبقى في دور الباحث–الخبير الذي يتفهم المستوى المتدني لنمو التمأسس الاجتماعي المدني في بلادنا، فيتفهم الربط الشائع بين الريادة والزعامة، وهو ربط يألفه الناس في القواعد المستفيدة من المشروعات ويتكيفون معه. وهنا يجد الباحث–الخبير نفسه ملتزماً بابتداع التقنيات الفاعلة في تحقيق الانتقال التدريجي من أداء الروح التزعمية إلى أداء الروح المؤسسية ليس مراعاة للرواد المتزعمين في قيادة المنظمة، بل وتلافياً لإجهاض الريادات التي لا بد من تقديرها في المراحل الأولى وتحسيس أصحابها بأن التدرج في قبول آليات العصرنة الديموقراطية في أدائها المؤسسي سيرفع من مستوى استقطابها وسمعتها على المستوى الداخلي والخارجي وسيجعل من قيادتها قيادة أنفع وأرقى؛

٣. ويتمثل **المقوّم الثالث** للمنهج النقدي في ميل أصحابه إلى استقصاء الحدود الفعلية لاستفادة الجماعة المستهدفة في الأهداف التنموية البعيدة والمباشرة للمشروع، كما وفي استقصاء مدى جدواه الفعلية على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي، ومدى آثاره التفاعلية اللاحقة في تحريك الطاقات البشرية والاقتصادية والتنظيمية للجماعة المستهدفة.

وفي هذا الميل للاستقصاء والتقويم الفعليين لجدوى المشروع الاقتصادية والاجتماعية، يكتشف الباحث–الخبير أنه قلّما يُستعان به عند التعاقد بين طرفي المشروع: المموّل والمنفذ؛ وأن الاستعانة هنا تقتصر غالباً على الخبير التكنوقراطي وعلى تقاريره التقويمية المعلبة والمؤنّقة طالما بقي الطرفان على تراض. وأما الباحث–الخبير فلا يستدعيه الطرف المموّل غالباً، إلا ليستعين بتقاريره التقويمية المُدققة المُثبتة لإخلالات الطرف التنفيذي المحلي ببنود وثيقة المشروع وأهدافه وجدواه الاقتصادية والاجتماعية. فتأتي مثل هذه التقارير النقدية التي يحتاج لها الطرف الأجنبي أو الدولي المموّل عندما يقرر، لأسباب سياسية أو لأسباب نفعية مهنية خاصة، أن يضمر الطلاق وأن يتحول عن هذا المشروع الذي ينفذه الطرف المحلي الحكومي أو الأهلي بعد أن يفقد الثقة بتقاريره الدورية المعلبة عن تشخيص الأوضاع وتنفيذ الأنشطة المثبتة في وثيقة المشروع. أو عندما ينوي هذا الطرف الدولي أو الأجنبي المموّل أن يحاسب المؤسسة التنفيذية المحلية التي يتعامل معها على استبعادها الكفاءات التقنية والخبرات المهنية القادرة على النفاذ إلى ديناميات الأوضاع وإلى آليات تحديدها وإلى التدرّج الأفعل للتدخلات في معالجتها. ولهذا كثيراً ما يجد الباحث–الخبير نفسه مدعواً إلى التعاون مع الأطراف الأجنبية والدولية اكثر منه إلى التعاون مع الأجهزة الحكومية والمنظمات الأهلية أو المدنية المحلية التي ترى فيه شاهداً محرجاً على أدائها التزعمي البعيد عن الأداء التنموي المؤسسي الذي تدّعيه. وتجدر الإشارة إلى أن تقرّب الأطراف المموّلة الأجنبية أو الدولية من المنهج النقدي للباحث–الخبير ليس هو الموقف الغالب لتلك الأطراف. وأن علاقاتها السياسية تفرض عليها غالباً التواطؤ العلني مع ممارسات الأطراف المحلية الأهلية أو الحكومية. هذه الممارسات التي تدينها سراً. فتستدعي الخبير التكنوقراطي لتسويغ هذا التواطؤ، فيوفر لها التقارير المنمقة التي تتيح تجديد المقاولة المربحة للطرفين الخارجي والداخلي على السواء؛

٤. ويجدر التوقف أمام مقوّم رابع من مقومات المنهج النقدي وهو يتمثل في تحميل النفس مرارة القراءة لمئات الصفحات التوثيقية حول كل مشروع تنفذه المنظمة غير الحكومية أو الجهاز الحكومي. وغالباً ما يكون هذا الركام من المحاضر والتقارير والنصوص

قد دُبّج بوعي مبسّط للأوضاع والحاجات المحلية وبنوايا تميل إلى شخصنة الأمور أكثر من مأسستها. وبدون مغالاة، فإن هدر الوقت الطويل في القراءة الشاقة لمثل هذه النصوص الركيكة في المعاني والمباني، يتيح للباحث السوسيولوجي أن يعود إلى أرض الواقع وإلى تفهم حياة العامة من الناس وأشكال وعيها المبسط الوظائفي المهيمن، المتكيف مع الوضع السائد. إن وعي الباحث لمثل هذا الوعي يجعله واقعياً في تخيلاته للتغيير الممكن والأفضل فيتمكن من استنباط مؤشرات القياس وتقنياته ومن ابتداع فرص التدخل الافعل التي قد يقبلها الوعي النقدي الكامن في سريرة الناس، فيتوصلون إلى هذا الشكل الثاني من الوعي المتقدم في مواجهة الشكل الأول المبسط الوظائفي الذي هو الوعي المهيمن في حياتهم اليومية؛

٥. أما **المقوّم الخامس** من مقومات المنهج النقدي في تقييم مشروعات التنمية المحلية، فيتمثل في الاضطرار المرهق للباحث–الخبير للعودة إلى تعلم مبادئ وتقنيات وآليات التخصصات المختلفة التي يعتمدها المتخصصون المتدخلون في المجتمع المحلي، ويحتاجها الباحث–الخبير لقياس جدوى التدخلات ومنها تخصصات الإقراض مثلاً، والرعاية الصحية الأولية، ومحو الأمية، والتدريب المهني، ومخيمات التطوع الشبابي، وصحة الام والطفل، وتقويم مؤشرات قياس الحضانة الجيدة للأطفال... الخ. فيتمكن من خلال الإحاطة الأولية بهذه التخصصات أن يحاور المستفيدين بشكل افضل وأن يحاور العاملين الاجتماعيين بشكل نقدي اعمق ولا يقصر تقويمه على المعطيات والأرقام المقدمة إليه في التقارير والموازنات؛

٦. وأما **المقوّم السادس**، والأخير، من مقومات المنهج النقدي المرشح لتقويم المشروعات الاجتماعية في التنمية المحلية، فيتمثل في الدور الذي أصبح يُفرض أكثر فأكثر على الباحث–الخبير أن يلعبه. إنه دور يجد فيه هذا الباحث نفسه متناقض الميول: بين ميل مريح لتنفيذ طلبات الأطراف الدولية والأجنبية المموِّلة التي ترغب إليه بتعميق نقديته لفهم الأوضاع المحلية أو لفهم ممارسات شركائها المحليين المربكين في التعاون معها (هذه الممارسات التي غالباً ما تلتبس على الأطراف الدولية المموّلة في التقارير المبسطة المعلبة

والمنسقة المرفوعة إليها)، وبين ميل إلى دعم وتطوير طروحات وكيانات هؤلاء الشركاء المحليين الذين ينظرون إليه نظرة الشاهد المحرج على الممارسات والطروحات والتقارير فينفرون من نهجه، وهذا ما يجعل الأطراف الدوليين والأجانب اكثر تقربا منه.

إنه لدور مرير حقاً هذا الذي يقوم به الباحث–الخبير حيث يستفيد من نهجه النقدي موضوعياً الطرف الأقدر في العلاقات الدولية ليبرر تنصله من مسؤولياته في الدعم التنموي للطرف الأضعف. وتستديم موضوعياً وذاتياً مرارة هذا الدور ما استدامت ذهنية الزعامة في المنظمات الأهلية غير الحكومية التي تستعدي الباحث الخبير والمنهج النقدي الذي هو المنهج الوحيد لتطوير وعصرنة دور المنظمات المدنية في التنمية المستديمة.

ثالثاً: المنظمات الأهلية التطوعية في الحالة اللبنانية:

١. تصنيفاتها:

تتوزع المنظمات غير الحكومية في لبنان على نماذج عديدة، ويمكن تصنيفها بحسب اختلاف معايير التصنيف المعتمدة. فهناك الطائفية وغير الطائفية المؤسسة منذ نصف قرن إلى قرن؛ وهناك الكثير من المنظمات الناشطة التي نشأت عشية الحرب الأهلية وخلالها. ويمكن تصنيفها أيضاً بحسب تخصصها في الخدمات التي ترجح في أنشطتها (الأنشطة الصحية، الأنشطة الاقتصادية–الاجتماعية، خدمات الرعاية والإيواء، الأنشطة التربوية بفرعيها التعليم العام والتعليم المهني). وهناك أيضاً المؤسسات التي تعتمد صيغة التبني والتكفل المباشر من قبل الممول المتبرع بكلفة الخدمة، وقد ذهب البعض من مؤسسات هذا النهج (منظمة أوكسيليا) إلى حد تعميمه لتغطية خدماتها الرعائية وحاجاتها الإدارية، مما يجعلها بغنى عن الإدارة المالية للمؤسسة وبالتالي عن تنظيم أية ميزانية أو قطع حساب.

بالإضافة إلى ذلك فهناك تصنيف آخر يمكن أن يقوم على نوع وأهمية العلاقات التمويلية والفنية مع الإدارات الحكومية اللبنانية وغير اللبنانية أو مع المنظمات غير الحكومية المانحة الأجنبية والعربية.

إن تعدد معايير تصنيف الجمعيات المتكاثرة في لبنان خلال الحرب وبعدها يجعل اختيار عينة ممثلة عملية صعبة خاصة في حدود الإمكانيات البشرية والمادية التي تتوفر عادة

لإجراء الدراسة، وتزداد هذه الصعوبة في استقصاء المعطيات وتبويبها وتجهيزها للدراسات التحليلية. ويواجه الباحث صعوبات إضافية كلما أراد التوثيق عن الأنشطة في المراكز الفرعية خارج المركز الرئيسي بسبب الميل الغالب نحو مركزة الإدارة والمحاسبة والمالية في غياب المشاركة المحلية المنظمة للعاملين الميدانيين كما للمستفيدين المباشرين. والجدير بالذكر أن هذا الغياب للمستفيدين، تزايد منذ أواسط الثمانينات بعد أن رجح أسلوب العمل المأجور على أسلوب العمل التطوعي الذي كان يُلاحظ حتى ذلك الحين. ويمكن تفسير ذلك، بنوعية الدعم والتمويل الاغاثي الذي تزايد، خلال الحرب، على الجمعيات اللبنانية دونما تطلب من قبل الأطراف الخارجية الممولة لمعايير المؤسسية والطوعية والشفافية.

٢. الظروف الماكروية المحيطة بتدخلات المنظمات الأهلية التطوعية:

عندما نضيف آليات التجارية الدولية المهمشة لحصص البلدان الفقيرة–بحدود ٩ بالمائة من حجم المبادلات في العالم (تقرير التنمية البشرية في العالم – U.N.D.P – ١٩٩٣ ص.ص. ٥٣ –٥٧) إلى آليات الهدر الذي تمارسه الإدارات الحكومية في تلك البلدان عبر التحيز الاجتماعي في الجباية وعبر التلاعب في الإنفاق نفهم أسباب تزايد القمع والحد من إمكانات مساءلة تلك الإدارات إن لم نقل مشاركتها فيما يختص بالسياسات والبرامج الاقتصادية والاجتماعية وفيما يختص بتوزيع الفائض الاقتصادي.

وعندما يكون افتراض حصول تلك المساءلة والمشاركة افتراضاً طوباوياً في المدى المنظور، وفي ظل الضغوطات الدولية والإقليمية التي تخضع لها الدول الصغيرة ومنها لبنان، بعد أن اهتز مفهوم السيادة المطلقة في القانون الدولي وباتت التقسيمات الجيو–سياسية تراوح، وفقاً لأنواع النزاعات والمصالح وموازين القوى، بين حدود محلية تضيق عن الدولة وحدود إقليمية تتجاوزها.

وعندما يكون افتراض قيام مثل ذلك التركيب السياسي الاقتصادي الاجتماعي افتراضا بعيد المنال بسبب غياب المعارضات السياسية الديمقراطية التنموية المعاصرة، يصبح دور المنظمات غير الحكومية عاجزاً عن تعويض التهميش وأقرب إلى المعالجة الإغاثية للتفتيت الاجتماعي والوطني منه إلى الدور الوقائي التأهيلي، وهو الدور الذي يمكّن الناس

من المشاركة على الصعد السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ويتضاءل دور المنظمات غير الحكومية في غياب السياسة الاجتماعية الاقتصادية التي من المفترض أن تشارك في بلورتها المنظمات غير الحكومية، منفردة أو متجمعة حسب توجهاتها وتخصصاتها، وتتكامل مع الأجهزة الحكومية في تحقيقها.

وفي حال عدم تبلور السياسات الاجتماعية وتعطل الأجهزة الحكومية المؤهلة لإدارة التنمية الوطنية والمحلية، وفي حال استمرار التهميش في السوقين الدولية والداخلية واستمرار التفتيت الاجتماعي الناجم عنهما، تصبح عروض التمويل الشمالية المتنافرة هي المحفز لنشوء المنظمات غير الحكومية المتنافرة هي أيضاً بحسب تنافر الحساسيات المحلية الضيقة والعاملة على إعادة إنتاج التفتيت الاجتماعي وعلى إعادة إنتاج الولاءات المموّلة لها.

وهذا ما يجعل التنسيق التنموي (التخطيطي التمويلي والإشرافي) بينها شبه مستحيل. وفي مثل هذا الوضع تنكشف المنظمات غير الحكومية، ومنها المنظمات ذات التوجهات، العلمانية خاصة عن أزمات التمويل بعد انقطاع الإمداد الإغاثي الخارجي الذي توفر لها خلال الحرب، ويصبح من الصعب على الكثير منها أن تتحول إلى التمويل الذاتي سيما وأنها لم تتأهل بشريا ولم تحسّس مجتمعاتها المحلية بضرورة الاعتماد عليها أولاً. واليوم تتعرض هذه المنظمات شبه العلمانية إلى الضمور تاركة الساحة للمنظمات غير الحكومية المقربة من مراكز القرار في السلطة السياسية، وكذلك للمنظمات ذات التوجهات الدينية التي درجت على الاعتماد على التمويل الإسلامي أو الكنسي المحلي أو الدولي.

وهكذا يلاحظ أن المنظمات العلمانية بدأت تشهد أزمات متتالية، وخاصة بعد أن اتجه التمويل الشمالي من زمن التنوع والتعاطف الإنساني المباشر إلى زمن التمركز والاشتراط السياسي، الذي راح يحدد وجهة التمويل ويفرض عليها بالتالي التكيف مع مفاهيمه وأولوياته، بغض النظر عن سياسات الحكومات المحلية، فوجدت تلك المنظمات غير الحكومية نفسها أمام ضرورة أن تسلك واحداً من الخيارين التاليين:

أ- إما أن تواجه صعوبة تجاوز تجربتها خلال الحرب فتتجاوز تقاليدها وتعيد تأهيل

ذاتها بشرياً ومفاهيمياً، فتعيد ارتباطها بالمجتمع المحلي منفردة أو متجمعة في شراكة قادرة على التعاطي مع مشروعات كبيرة تنموية جهوية أو قطاعية تعقدها مع الوزارات المعنية وتنفذها من خلال تمركزها في "مراكز اجتماعية محلية" (أو ما يسمى في لبنان بمراكز الخدمات الإنمائية التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية)، وفي مثل هذا التوجّه المأمول تعفى موازناتها من تكاليف ثابتة وبشرية غير مبررة. ويصبح المركز الذي تملكه الدولة واقعا في حيازة المجتمع المحلي(القرية أو الحي) تستثمر المنظمات غير الحكومية العاملة في منطقته تجهيزاته وما تحتاجه من عناصره، وتشارك في اجتماعات لجنته الأهلية المشكّلة حول مسؤولي البرامج المعينين من قبل الوزارة؛

ب- وإما أن تميل تلك المنظمات العلمانية كباقي المنظمات الطائفية إلى سهولة التحول نحو مقاولة الخدمات الاجتماعية الصحية أو التعليمية متكيفة مع عروض الوزارات المعنية أو مع عروض المنظمات الأجنبية الوسيطة الراغبة في تمويل ما ترتأيه من تدخلات محلية، فتعفي نفسها من أي تجاوز صعب لروتينها الموروث وتضمن تمويل مقاولاتها بمواصلة ولاءاتها السياسية.

وإذا كان الخيار الثاني خياراً سهلاً ومعطلاً لدور المنظمات غير الحكومية كأطر توجِّه الناس وتؤهلهم للمشاركة، إلا أن الخيار الأول الصعب لا يبدو تحقيقه ممكناً في المدى المتوسط والمنظور على الأقل ليقوم بتلك المهام شبه العجائبية ألا وهي التمكين من "السيطرة على السوق والدولة"، هذا التمكين الذي يوحي به تقرير التنمية البشرية. مع العلم أن السوق والدولة في المجتمعات الجنوبية، والصغيرة خاصة، تُفرض عليهما اليوم، أنواع من التكيف مع الوضع الدولي الجديد على صعيد تنظيم التجارة الدولية من جهة، وعلى الصعيد الجيوبوليتيكي الإقليمي من جهة أخرى. ويجدر التذكير بأن هذا التكييف يزداد قسرا كلما ازداد العجز الغذائي وازدادت المديونية وتفاقم الإفساد السياسي والتزعزع الوطني.

وعلى صعيد آخر يلاحَظ أن التعثر والإفساد السياسيين والإداريين المحليين يضعفان الجدوى المأمولة للقروض التي ترعاها وتسهم بها أحياناً كثيرة المنظمات الدولية المانحة، حيث تتواجه هذه المنظمات، بغياب السياسات التنموية القطاعية المبرمجة، وبغياب المواقف

السياسية والإدارية المدققة والحريصة، بسلبية تمكن هذه المنظمات من تحميل البلاد الفقيرة رواتب الخبراء الخيالية وأكلاف مهماتهم التي تصل أحياناً كثيرة إلى نصف قيمة الهبة أو القرض. ومن أجل الحفاظ على هذه الخطوة تتبادل المراكز التمثيلية للمنظمات الدولية والمراكز السياسية في الوزارات الدعم لمواجهة أي اعتراض محلي.

٣. حدود مساهمات المنظمات الأهلية التطوعية في مجالات الرعاية والأعمال ذات البعد التنموي:

أ- في مجال التعليم وتنمية المورد البشري: حيث يلاحظ أن نسبة الانتساب الدراسي في لبنان للأولاد بعمر ٦ إلى ٩ سنوات لا تتجاوز ٨٣،٧ بالمائة. وإن هذه النسبة تصل إلى ٩٢،٦ بالمائة فقط للأولاد بعمر ١٠ إلى ١٤ سنة وأن نسبة كبيرة من هذه الفئة الأخيرة قد التحقت مبكراً بالعمل.

ويلاحظ أن مدارس الجمعيات الأهلية المكلفة والشعبية تضم ما نسبته ٤١ بالمائة من إجمالي التلاميذ. كما ويلاحظ أن نوعية وجودة التعليم تختلف غالباً بين مدارس المناطق الغنية في لبنان الأوسط وبيروت عنها في المدن الصغيرة والأرياف الطرفية.

ومع بروز ظاهرة الانكماش الاقتصادي وتدهور مداخيل فئات شعبية واسعة لوحظ منذ العام ١٩٨٧ تحول الأهالي حتى عن مدارس الجمعيات الشعبية باتجاه المدارس الحكومية شبه المجانية. هذه المدارس التي زاد الطلب عليها بنسبة ٢٠ بالمائة وخاصة في أوساط الأسر التي يراوح دخلها الشهري ما بين ٢٠٠ و ٥٠٠ $ دولاراً أمريكياً. وكانت هذه الأسر تدفع ما نسبته ٢٢ بالمائة من مدخولها السنوي لتعليم ولدين لا أكثر في مدارس تلك الجمعيات الشعبية. ولا يخفف من ثقل هذه الكلفة ما تدفعه الدولة من منحة تقدر بما قيمته ١٦٠ إلى ٢٠٠ $ دولار عن كل ولد.

أما في التعليم المهني فتجدر الإشارة إلى أن الجمعيات الأهلية التي لديها مؤسسات تعليم وتدريب مهني تتعاقد مع وزارة الشؤون الاجتماعية فترتفع مساهمتها إلى حوالي ٤٨ بالمائة من إجمالي هذا القطاع. وانعكست أزمة الانكماش وتدهور مداخيل العائلات في الأوساط الشعبية في تحول عن التعليم العام إلى التعليم المهني والحكومي منه خاصة، حيث

قدّر هذا التحول عام ١٩٩٦ و ١٩٩٧ بنسبة ٥ بالمائة تقريباً. وتجدر الإشارة إلى أن مؤسسات التعليم الرعائي كانت تستفيد طيلة الحرب من مساعدات غذائية لبرنامج الغذاء العالمي توقفت منذ عام ١٩٩٦. وكانت المؤسسات الرعائية المهنية الناشطة (المهنية العاملية–دار العناية–دار الصداقة الخ...) تستفيد من علاقات التعاون التي تربطها مع مؤسسات في دول غنية، ولاسيما ألمانيا، في مجال تجهيز المشاغل وتعويضات توسيع وترميم، حيث أن هذه الدول كانت ترى في هذه المؤسسات وسيلة لنشر تكنولوجيتها وتعريف كوادر الصيانة في سوق البلاد على معداتها وخبراتها. وإلى جانب مصادر الدعم والتمويل هذه، استطاعت بعض المؤسسات الناشطة (المهنية العاملية، دار العناية إلى جانب مؤسسات أخرى) أن توفر مصدراً إضافياً من خلال التعاقد مع المؤسسة الوطنية الحكومية للاستخدام والتأهيل في دورات تدريبية سريعة، وبهذا تستطيع المؤسسة المهنية الرعائية أن ترفع من مردودية استثمار جهازها البشري وتجهيزات مشاغلها التدريبية.

ب– في مجال الرعاية الصحية: تقدر نسبة السكان المستفيدين من مؤسسات التأمين الحكومية (الضمان الاجتماعي، تعاونية موظفي الدولة والقطاع العسكري) والخاصة، بحسب دراسة البنك الدولي (تقرير Pasarac–١٩٩٦)، بنسبة ٥٦ في المائة. وتقدر بحسب منظمة الصحة العالمية بنسبة ٦٧،٩ في المائة. مما يعني أن هناك ما نسبته ٣٢ إلى ٤٤ في المائة من السكان غير مستفيدين من التأمين الاجتماعي الحكومي أو الخاص. هذه النسبة من السكان هي المعنية بخدمات القطاع الأهلي والخدمات التي تمولها وزارة الصحة. وقد ورد في دراسة إحصائية عن الأوضاع المعيشية للأسر في عام ١٩٩٧ ، أن نسبة المستفيدين خلال عام ١٩٩٦ من العلاج على نفقة وزارة الصحة كان في حدود ١٢،٦ في المائة. بالإضافة إلى أن وزارة الصحة تعاقدت عام ١٩٩٨ على أسرّة للاستشفاء العادي والاعاقي والأمراض المزمنة في المستشفيات والمراكز الخاصة والأهلية بلغ عددها ٥٥٢٩ سريراً، يوجد منها في جبل لبنان وبيروت ما نسبته ٨٣،٢ في المائة. وورد في هذه الدراسة أن قسماً من هذه الفئات غير المغطاة بالتأمينات الحكومية والخاصة تتوجه إلى المؤسسات الصحية الأهلية، وتوزعت على الشكل التالي: ٨،٥ في المائة للاستشارات الطبية، ٧،١ في المائة

للحصول على أدوية، ٤.٩ في المائة للاستشفاء. ويلاحظ أن النسبة الأعلى من المتوجهين إلى الوزارة والمؤسسات الأهلية هم من محافظتي الجنوب والنبطية.

والجدير بالذكر أن ٢٦،٢ في المائة من الأسر فقط تتوجه إلى المستوصفات للحصول على خدمات طبية مختلفة. وتتزايد هذه النسبة في الجنوب لتصل إلى ٤٠،٧ في المائة وفي النبطية إلى ٣٦،٥ في المائة حيث ترتفع نسبة غير المؤمّنين في محافظتي الجنوب والنبطية إلى الثلثين مقابل النصف في بيروت وجبل لبنان، وتتراجع في جبل لبنان إلى ١٧،٢ في المائة وفي البقاع إلى ٢٠ في المائة، وهذا التراجع في البقاع واقترابه من نسبة المستفيدين من جبل لبنان يؤشر على وضعين متناقضين: الأول، هو الارتفاع الملحوظ في المستوى المعيشي والتجهيزي الصحي في البقاعين الأوسط والجنوبي. والثاني، هو الانخفاض الملحوظ في المستوى المعيشي والتجهيزي الصحي في البقاع الشمالي حيث صرح حوالي ٤٦ في المائة من الأسر انه لا يوجد مستوصف على مقربة من مكان إقامتهم. وقد ورد في الدراسة الإحصائية ذاتها (الأوضاع المعيشية للأسر، الصادرة عن دائرة الإحصاء المركزي) أن ٧٣ في المائة من الأسر في هذه المناطق البقاعية الشمالية لا تعالج مرضاها بسبب عجزها عن تأمين كلفة العلاج. وتبلغ نسبة ما تنفقه الجمعيات الأهلية في القطاع الصحي، وفق تقرير لمنظمة الصحة العالمية صادر سنة ١٩٩٦، كفرضية وسطى ٣،٦ في المائة. وترتفع هذه المساهمة في دراسة أعدها الدكتور كامل مهنى منسق "تجمع الهيئات الأهلية التطوعية"، مستنداً فيها إلى تقديرات الخبير Pasarac، لتصل إلى ١٠ في المائة من مجمل أكلاف الصحة في لبنان. ومهما كانت نسبة مساهمة القطاعين الأهلي والحكومي في الإنفاق الصحي، إلا أن حاجات الأسر المتوسطة الحجم تقدرها مديرية الإحصاء المركزي بحوالي ٢٩١ دولاراً شهرياً. هذه الكلفة العالية، ولاسيما في الأسر التي تقع مداخيلها بين خطي الفقر ٣٠٠–٦٠٠ دولار، تجبرها على التوجه إلى المستوصفات الحكومية والأهلية.

غير انه لوحظ خلال التسعينات، تراجع في الإقبال على الخدمات الصحية والطارئة في المستوصفات والميل إلى المراكز الطبية الخاصة حيث تتوفر تجهيزات الخدمات الطبية المتكاملة نسبياً. ويمكن أن يفسر هذا التراجع بانخفاض الفرق بين أكلاف الخدمات في المستوصفات الأهلية من جهة وأكلافها في عيادات الأطباء في الأحياء الشعبية، وخاصة بعد

١٩٩٢-١٩٩٣ من جهة أخرى. وقد اضطرت المستوصفات في هذه الأحياء إلى رفع بدلات خدماتها بنسبة تصل إلى ٥٠ في المائة بسبب تراجع الدعم الاغاثي لها من الخارج. وهذا ما أدى (وكما أشار مدير أحد المراكز الصحية التابعة لجمعية النجدة الشعبية اللبنانية المتخصصة في الخدمات الصحية على نطاق واسع) إلى تراجع في الإقبال على المستوصفات خلال العام ١٩٩٦ بنسبة ٧٥ في المائة.

ج- **في مجال رعاية المعوقين:** ومما لا شك فيه أن "الهيئة الوطنية لشؤون المعوقين" تشكل إنجازاً مؤسسياً تتعاون داخلها الأطراف الوطنية المعنية بالإعاقة من أطراف حكومية وجمعيات رعائية وجمعيات معوقين وناشطين معوّقين تعينهم الوزارة. إلا أن هذا التركيب المختلط للهيئة يحافظ في توزيع الممثلين داخله على رجحان مضمون لحصة الوزارة بأربعة ممثلين مباشرين، ويضاف إلى هذا الرجحان أن رئاسة الهيئة محفوظة للوزير.

وتعتبر خدمات المعوقين من أكثر الخدمات جذباً للتعاطف الإنساني والديني والسياسي. وهنا يلاحظ أن جمعيات العناية بالإعاقة والأمراض المزمنة، الأنشط في لبنان، هي جمعيات ترتبط بمقامات سياسية أو بمقامات دينية. وهذه الخدمات التي كانت تقتصر حتى نهاية السبعينات على المؤسسات الدينية والطائفية والتبشيرية جاءت الحرب لتجعل منها محركاً للتأطير الأهلي والمدني على حد سواء، وارتفع عدد الجمعيات في العام ١٩٧٠ من ٢٨ جمعية ليصل في العام ١٩٩٥ إلى ٨٢ جمعية متخصصة في الإعاقة لديها ١٣٩ مركز خدمات للمعاقين.

إن رعاية العجز بدأت تشهد تطوراً في توجهات بعض الجمعيات الأهلية الناشطة، فيلاحظ أنها اعتمدت نمطاً جدياً من الرعاية وهو نمط لتقديم خدمات مرفهة في دور رعاية مكلفة. وقد علمنا عن وجود توجه آخر قيد التفاوض مع شركات التأمين الخاصة لتسويق مشروع تأمين العجّز المتروكين ممن تزيد أعمارهم عن ٦٥ سنة تتراوح أكلاف البوليصة فيه بين ١٠٠ و ٢٠٠ دولار تحاول الجمعية الأكبر في مجال الرعاية (دار الأيتام الإسلامية) إيجاد متكفلين لدفع تكاليف هذه البوليصة. يضاف إلى ذلك أن الحكومة اللبنانية عملت في صيف عام ٢٠٠٠ على تحضير مشروع قانون لضمان الشيخوخة لمن لا تضمنه شبكات التأمين الاجتماعي الأخرى.

فإن خدمة الإيواء التي تتضمن الخدمات الأساسية الأخرى كالتعليم والطبابة والغذاء والملبس تحتل ما نسبته ٨١،٤ في المائة من إجمالي الحالات المرعية في العام ١٩٩٦، يشكل الأولاد المرعيون في قطاع التعليم المهني بفرعيه (النظام المدرسي والدورات التدريبية السريعة) ما نسبته ٢٦،٤ في المائة. كما ويشكل الأولاد المستفيدون من عقود الرعاية للتعليم المهني الخارجي مع وزارة الشؤون الاجتماعية في العام ١٩٩٦ ما نسبته ١٣،١ في المائة من إجمالي الحالات المرعية: منهم ٦،٤ في المائة في التعليم المهني النظامي العالي و ٦،٧ في المائة في التعليم المهني في الدورات السريعة.

رابعاً: ملاحظات ختامية حول:

١. الحضور النسائي في المنظمات الأهلية التطوعية:

إن نسبة حضور الإناث تتراجع من الإطار الوظيفي في قواعد الجمعيات وصولاً إلى الهيئات المقررة. فحضور الإناث في مجلس الإدارة مثلاً ينعدم في أربع جمعيات إسلامية، ويقلّ عن الربع في ٦ من الجمعيات التي تعمل في حقول طائفية ومدنية وتزيد النسبة عن النصف في أربع جمعيات فقط. أما بالنسبة إلى حضور الإناث في الوظائف فيلاحظ أن هناك أربع جمعيات تقل فيها نسبة الموظفات عن النصف، وان غالبية الجمعيات تتراوح فيها نسبة الموظفات بين النصف والثلاثة أرباع. ويعود هذا الرجحان إلى تفضيل الحضور النسائي في مثل هذه الخدمات ذات الطابع الإنساني من جهة، أو يعود إلى استثمار العمل الأنثوي الأقل تطلباً على مستوى الأجور والأكثر طواعية لمركزية القرار من جهة أخرى. إن ثلثي العينة يرجح في حضور مجالسها الإدارية الأعضاء الذين تزيد أعمارهم عن ٥٠ سنة من الفعاليات الاجتماعية و/أو السياسية.

٢. التحول عن التطوع إلى العمل المأجور:

برزت في العينة أحجام وأنواع مختلفة من المتطوعين حول الجمعيات. فهناك التطوع الذي يتسم بجهوزية في اغلب الأنشطة، وفي هذه الفئة راوح العدد بين ٣ و ٥٠ متطوعاً في جمعيات مثل: الشبيبة للمكفوفين، دار الأمل، أصدقاء المعاقين، عامل، والخدمات

الاجتماعية. وهناك نوع آخر من التطوع يكبر بسبب تطابقه مع هيكلية المؤسسات الكنسية المتفرعة في المناطق، والتي تتعاطف معه، ويتراوح في بعض الجمعيات بين ٢٠٠٠ و ٣٠٠٠ متطوع مثل كاريتاس وأوكسيليا. وهناك جمعيات ينعدم فيها التطوع وتعتمد بشكل بارز أو كلي على العمل المأجور مثل المقاصد، ودار العناية، ومؤسسة قرطباوي، وتجمع أم النور.

وفي استقصاءاتنا حول اسباب الإقبال والعزوف عن التطوع حول الإقبال على التطوع ورد في ٣٧ إجابة في ٢٢ استمارة أن الدوافع والحوافز الاجتماعية والوطنية والإنسانية تمثل ما نسبته ٧٠ في المائة، وأن الأسباب العائدة لكفاءة الجمعيات في تنويع الأنشطة وتنظيمها تمثل ما نسبته ٢١،٦ في المائة، ووردت أسباب تعود إلى دوافع مزاجية محض فردية بنسبة ٨،٤ في المائة. أما حول أسباب العزوف عن التطوع فقد ورد في ٣٣ إجابة أن سبب الانهماك كلياً بتحصيل الدخل يرد في ما نسبته ٣٦،٥ في المائة من الأجوبة، وأن الأسباب العائدة لعدم كفاءة الجمعيات في إدارة وجذب المتطوعين تمثل ما نسبته ٣٩،٥ في المائة، أما الأسباب الشخصية المرتبطة بعدم توفر الحوافز فتمثل ما نسبته ٢٤ في المائة.

ماهية النخبة، دورها في المجتمع الديموقراطي والنظريات المتعلقة بها

سهام صعب

ان النخبة في المجتمع الديموقراطي هي مجموعة من الأشخاص الذين يمثلّون مصالح وأهداف متنوعة. وان وجود النخب هو امر ضروري لأنها تحفظ الديموقراطية، شرط ان تكون هذه النخب المعروفة بالـ Counter elite منفصلة عن النخبة الحاكمة. انها اقلية من الأفراد التي تخدم المجتمع بطرق اجتماعية مفيدة.

ان اهمية وجود النخب في المجتمع الديموقراطي دفعت الكثيرين من علماء اجتماع السياسة الى اعطاء هذا الموضوع اهمية كبرى. ومن هنا برزت النظريات التي تحدد مفهوم النخبة وكيفية تطورها وأهمية تواجدها في المجتمع . وتعود اسباب بروز هذه النظريات إلى مرور المجتمعات الغربية منذ اكثر من مئتي سنة بحدثين هامين؛ الأول على الصعيد الإقتصادي لجهة الثورة الصناعية. والثاني على الصعيد السياسي وهو انتهاء سياسة حكم الملوك. وسيادة الديموقراطية أي حكم الشعب عن طريق البرلمان[1].

وهكذا، فقد استطاع المجتمع الأوروبي التخلي عن العلاقات التقليدية التي كانت سائدة في المجتمع الزراعي كالولاء للعائلة وتقديس التقاليد والقيم والولاء للكنيسة وللجماعة ليحل محلها دولة الحكومات وعمال المصانع والعلاقات المعزولة وعدم الطمأنينة، فباتت حقوق الأفراد غير واضحة وغير منظمة.

وشكلّت هذه المتغيرات الإقتصادية والسياسية والإجتماعية حافزاً هاماً للمناظرين الإجتماعيين للتفتيش عن مجموعة جديدة من القواعد والنماذج لتنظيم حياة الشعوب وكيفية تحقيق الإندماج الإجتماعي في دولة الديموقراطيات . ومن هنا تركّز البحث على

(١) Robert Nisbet, *the Sociological Tradition* (New York: Basic Books, 1966).

اهمية وجود نخباً معينة، أي قوى وسيطة بين الفرد والدولة تعمل على حماية وضمان حقوقه. وكانت باكورة هذا الجهد بروز النظرية التعددية (Pluralism) التي تبحث في اهمية وجود النخبة في المجتمع الديموقراطي، تبعتها نظرية حكم النخبة (Elitism) ومن ثم النظرية الماركسية وما تلا ذلك من النظريات "الجمعية" "synthesis" والتي جاءت نتيجة الجمع بين الطريحة Thesis والنقيضة antithesis.

فما هي اهم هذه النظريات وما هي الخلاصة التي آلت اليها في بحثها عن النخبة واهمية تواجدها لضمان حقوق الفرد... ؟

أولاً : النظرية التعددية: (Pluralism)

ان الجواب الرئيسي حول امكانية تحقيق الإندماج الإجتماعي كان موضع اهتمام عالم الإجتماع السياسي الكسي دو توكفيل Alexis de Toqueville. ففي كتابه حول الديموقراطية في اميركا[٢]، يقول "توكفيل" انه لا يمكن تجنب الديموقراطية التي هي تهديد للحرية؛ حيث ان طغيان الأكثرية سوف يكون اكثر قمعاً من طغيان الأرستقراط في الماضي. ان الديموقراطية قابلة ان تقود الى الديكتاتورية أي طغيان الحكومة وهيمنتها على الأفراد. ومن هذا المنطلق يرى "توكفيل" انه بامكاننا حماية الديموقراطية من الطغيان عبر انشاء القوانين والإتحادات النقابية والإعلام الحر. وبرأيه، فان الفرد لا يستطيع بمفرده ان يضمن حقوقه في المجتمع دون ان يتحد مع مجموعة لها نفس المصالح والأهداف المشتركة. لذلك فان الإتحادات الحرة والتنظيمات المستقلة تعتبر وحدها الكفيلة بمنع المجتمع الديموقراطي من الطغيان وضمان الحريات.

ويشارك عالم الإجتماع "اميل دوركهايم" Emile Durkheim توكفيل في آرائه، كما قد اسهم الى جانبه في بناء النظرية التعددية. فقد رأى دوركهايم ان نشأت مفهوم الدولة قد حرر الشعب من الروابط التقليديه. ففي الماضي لم يكن ينظر الى الشعب كافراد بل كاعضاء خاضعين لسلطة التنظيمات التقليديه كالكنيسة او العائلة او الطائفة المهنية. بينما في المجتمع

---

(٢) Alexis de Toqueville, *Democracy in America* (New York: Vintage Books, 1945).

الحديث اصبحت الدولة تنظم شؤون الفرد. وهكذا، بتحرير الفرد من رقابة السلطات التقليدية ربحت الدولة نفسها الرقابة على الفرد. وبالرغم من ذلك فان الرقابة الاجتماعية كانت قد ضعفت، كما كان من الصعوبة الحفاظ على النظام الإجتماعي. ومن هنا برزت الأزمات السياسية والإنحراف الاجتماعي. وفي هذا المجال رأى دوركهايم ان تحقيق النظام الاجتماعي والحووُل دون الطغيان في مجتمع متعدد الخواص لا يكون الا بخلق الاتحادات الطوعية لتحل مكان التنظيمات التقليدية. يقول دوركهايم: "ان تنظيم الأفراد ضمن مجموعات من نفس المصالح والإهتمامات بامكانها ان تشكل قوى متوازنة لضمان حقوق الافراد". ان الاتحادات المهنية والنقابات يمكن ان تخدم هذا الهدف. كما ان الحرية في المجتمع الحديث تعتمد على تواجد القوى المتنافسة والمضادة[٣].

وفي حين تؤكد النظرية التعدديّه على امكانية تحقيق الديموقراطية في المجتمع عبر وجود نخباً تضمن وتصون حقوق الأفراد، برزت آراء اخرى في الفكر السياسي تناقض آراء توكفيل ودوركهايم وقد عرفت بنظرية "حكم النخبة" "Elitism".

ان هذه النظرية ترى في النخبة على انها خدعة او وهم. كما ان المجتمع الديموقراطي مهيمن عليه من قبل نخبة معينة (Anelite) تهيمن دائماً وتحكم الجماهير.

وتوصل عالم الإجتماع روبرت ميتشل Robert Michels الى هذه الآراء عبر دراسته للعلاقة بين الديموقراطية والحكومات[٤]. وقد تطرق في كتابه الأحزاب السياسية الى وصف القانون الحديدي للأوليغاركية (حكم القلة). فالأوليغاركية هي حكم فئات قليلة من الشعب والتي بامكانها اختيار حلفائها. وهذه الجماعات برأي ميتشل هي الأحزاب السياسية. برأي ميتشل إن اية جماعة تستطيع تنظيم نفسها سوف تهيمن عليها قلة معينة Anelite. وانه لقدر محتوم عندما يتذوق الفرد المركز العالي ان يتشبث به ولا يتخلى عنه. وبحكم مركزه يكتسب المعرفة والخبرة والمهارة التي تبقى بعيدة عن متناول يد الأفراد العاديين. وهكذا ان ما هو جيد بالنسبة للحاكم ليس بالضروري ان يكون لصالح الشعب.

---

(٣) Emile Durkheim, *professional Ethics and civic Morals*, Trans. Cornelia Brookfield (Glencoe, III.: Free press, 1960).

(٤) Robert Michels, *political parties* (New York: Rowell and collier, 1962)

ان اهتمام المسؤول هو دائماً تثبيت مصالحه ومركزه بينما الأعضاء الآخرون لديهم افكاراً مثالية اخرى. لذلك يلجأون الى تنحيته عن منصبه، ولكن هذا المنصب يتولاه حليفاً قد اختاره هو. وهنا يرمي ميتشل الى القول ان القرارات الحقيقية في أي تنظيم معمول بها ومقررة ما وراء الستار من قبل النخبة. وهكذا فإن الديموقراطية هي الخاسرة في النهاية، لأن الفئات التي تحكم اية جماعة اجتماعية كبيرة هي دائماً اقلية مختارة.

ويضيف ميتشل ان النخبة الحقيقية لا تدعو ابداً الى الثورة لأنها تنقل دائماً السلطة من نخبة الى اخرى. لذلك ان الحكم بواسطة النخبة غير مفضَّل بالنسبة للديموقراطية ولكن لا يمكن تجنب هذا الواقع.

وكانت الآراء التي تقدم بها ميتشل موضع بحث وانتقاد من قبل النظرية التعددية التي رأت ان الحرية السياسية لا يمكن ان تسود إلا بتوازن القوى بين الجماعات المتعددة التي لها مصالح مشتركة. وهنا يرى توكفيل ان تعدد التنظيمات الطوعية داخل التنظيم الكبير تخلق قاعدة من السلطة، والتي تخوَّل الأعضاء الدفاع عن حقوقهم ومصالحهم المشتركة في ميادين عدة ضد النخبة السياسية. برأيه، ان الإتحادات او النقابات المهنية التي هي اوليغاركية تساعد على الحفاظ على الحرية في المجتمع الديموقراطي. لذلك، من الأفضل ان نحافظ على هذه الإتحادات مع قادتها او النخبة التي تواجهها عوضاً عن ان نتعامل مع الدولة كأفراد. ان الجماعات المتماسكة تؤمن نوعاً من الحماية للأفراد بالرغم من ان النخب ضمن هذه النقابات قد لا تسير احياناً وفقاً لمباديء ديموقراطية.

وفي رأينا، ان النظرية التعددية تعتبر سليمة اذا كان هناك استقلالية بحتة ما بين الدولة والإتحادات. اما اذا كانت النخب النقابية او غيرها مرتبطة بالسلطة السياسية سواء عن طريق التعيين او بأي وسيلة اخرى كالتدخل في انتخابها، عندئذٍ تكون التوتاليتارية ممكنة. ففي الإتحاد السوفياتي مثلاً، كان هناك عدة تنظيمات ولكنها كانت مراقبة من قبل الدولة (النخبة السياسية) ولهذا السبب لم تستطع حماية اعضائها من تأثير النخبة السياسية. عندها بدلاً من ان تكون هذه التنظيمات جزءاً من المجتمع التعددي تصبح وسيلة فعّالة من اجل رقابة وهيمنة النخبة الحاكمة.

إزاء هذه الآراء في الفكر السياسي حول النخبة والتي تجلت في النظرية التعددية

Pluralism ونظرية حكم النخبة Elitism برزت اراء اخرى جمعت بين النظريتين The Pluralist-Elitist Synthesis وكان احد روادها Vilfredo Pareto.

يقول باريتو، ان النخبة الحاكمة في أي مجتمع هي مجموعة صغيرة. ولكن تبرز ضمن المجتمع نفسه نخبة مضادة Counter-elite تنمو وتقوى وتصبح قادرة على ان تهزم النخبة الحاكمة Ruling elite. وقد وصف باريتو هذه النخب كالتالي:

– النخبة الحاكمة بالثعالب ومن سماتها الذكاء والفساد

– النخبة المضادة بالأسود ومن سماتها المثل والقيم والوثوق بها.

ولكن يرى باريتو ان قدر كل الثعالب ان تقهر بثورة من قبل الأسود. كما ان قدر كل الأسود ان تتحول الى ثعالب لدى وصولهم الى السلطة وشغل مركز القيادة. لذلك، من الخطأ اعادة تنظيم المجتمع(٥).

ومن رواد هذه النظرية الجميعة Pluralists-Etilists Synthesis سوزان كيللر وكارل منهايم اللذان كان لهما آراءً في النخبة والحاجة الضرورية لتواجدها في المجتمع.

فقد رأت كيللر ان لكل مجتمع قادته ولكل جماعة داخل المجتمع قادتها. وأنه كلما قهرت مجموعة من القادة او النخبة برزت الى الساحة قادة او نخباً اخرى. وهذا ما يبرهن على ان النخبة او القيادة هي امر ضروري في المجتمع.

وعرَّفت كيللر النخبة بطريقة مرضية وايجابية؛ انها اقلية من الافراد التي تخدم المجموعة بطرق اجتماعية مفيدة.

وتضيف كيللر، انه ليس هناك من عدم تناغم او انسجام اذا ما قلنا ان هذا المجتمع هو مجتمع تعددي ام مجتمع نخب. ان المجتمع ممكن ان يتألف من جماعات متعددة لكل منها نخبة معينة توجهه وترعى مصالح المجموعة. فعندما يصبح المجتمع اكثر تعقيداً واكثر تخصصاً تبرز اهمية تعدد النخبة في المجتمع.

وترى كيللر، ان رأي الأفراد بالنخبة التي تمثلهم له ارتداد اما سلبي أو ايجابي على المجتمع. فأحياناً تكون النخبة موضع اعجاب من قبل الأفراد ام موضع حسد ونقمة. ان

---

(٥) Vilfredo pareto, *the Mind and society*, trans. Arthur Livingston (New York, Dover,1935).

الإتجاه الأول يؤدي الى الاندماج الاجتماعي. اما الاتجاه الثاني فيودي بالمجتمع الى التنازع ولا سيما عندما تكون النخبة ارستقراطية وغير مستجيبة لمطالب الشعب[٦]. ولا خلاف في ذلك اذ، كما يقول توكفيل، ان الثورة الفرنسية حدثت لأن الطبقة الأرستقراطية لم تقوم بواجبها حيال طبقة الفلاحين[٧].

وتستطرد كيللر بالكلام على اهمية وجود النخبة في المجتمع وحاجة المجتمعات الحديثة اليها، فتذكّرنا بما قاله اميل دوركهايم حول امكانية الإندماج الاجتماعي في المجتمع الحديث، وحاجة هذا النمط من المجتمع الى نخب تحميه وترعى مصالحه؛ فالافراد ضمن المجتمع التقليدي لديهم نفس البنية الإجتماعية ونفس القيم والأفكار والتوافق على كل شيء. وهذا ما سماه دوركهايم بالتضامن الآلي. اما في المجتمعات الحديثة فهناك الإختلاف في اسلوب حياة البشر، واستقلالية الأفراد، وازدياد التخصص في اليد العاملة وقد اطلق عليه دوركهايم مفهوم التضامن العضوي. وهنا تتسآل كيللر، كيف يمكن حيال هذه الخواص او العناصر المتغايرة الذي يتصف بها المجتمع الحديث ان نحقق التوافق الاجتماعي...؟ كيف يمكن ان نسير جنباً الى جنب في حال الإختلاف حول مسائل هامة...؟

وترى كيللر، ان الجواب حول امكانية تحقيق الاندماج الإجتماعي هو ما غفل عنه دوركهايم وهو ضرورة تعدد النخبة التي تمثل مصالح واهداف متنوعة والتي عليها تنسيق العلاقات مع كل المجموعات، وهي التي اطلقت عليها كيللر اسم "النخبة الإستراتيجية" Strategic Elite. ومن مهامها لفت نظر المجموعات في كل قطاع الى هدف موحد يجمعها.

وتستطرد كيللر انه يستحيل اليوم كما كان يحصل في الماضي ان تهيمن نخبة واحدة على الأخرى لأن كل نخبة تمثّل قطاعاً او مجالاً حيوياً مختلفاً. (الفن، الدين، الصناعة...). تتنافس مع بعضهما البعض. وطالما ان النخبة متعددة وليست موَّحدة فليس هناك من تهديد للحرية او الديموقراطية. كما انه ليس بامكانهما الأستبداد لأن أوجه نشاطهما محددة ولديهما وفرة من المعارضة.

---

(٦) Suzanne Keller, *Beyond the Ruling class* (New York: Random House, 1963).

(٧) Alexis de Toqueville, *the old Regime and the French Revolution* (New York: Double day,1955). Originally published in 1856.

ويؤكد كارل منهايم بدوره على اهمية وجود النخبة في المجتمع الديموقراطي، اذ يقول: "هناك نموذجين من السلطة: السلطة الوظيفية والسلطة الإستبدادية. فالسلطة الشخصانية تكون استبدادية وغير محببة او مرغوب بها. ولكن النخبة لديها سلطة وظيفية ومؤسساتية. كما ان المجتمع الحديث يسير باتجاه استبدال السلطة الشخصانية بالسلطة الوظيفية[٨].

وتجدر الاشارة الى ان كيللر ومنهايم قد جمعا ما بين النظرية التعددية ونظرية حكم النخبة وقد برهنا بأن هاتين النظريتين لا تتعارضان وانهما حالة شرعية لتحقيق المجتمع الديموقراطي الحديث.

ان من يستعرض النظريات عن النخبة يرى ان النخبة كانت في بداية الأمر سفلة. بينما هم الآن أبطال؛ ففي حين اصطلح يارتو على تسمية النخبة بالثعالب الأذكياء والأسود المهيمنة على المجتمع، فقد اصطلح كل من كيللر ومانهايم على تسميتها بالخبراء الموثرين Influencial Expert.

ومن النظريات التي سعت الى تحديد مفهوم النخبة هي النظرية الماركسية نسبة الى كارل ماركس. ويتفق كارل ماركس مع نظرية حكم النخبة بأن كل مجتمع هو مهيمن عليه من قبل النخبة الحاكمة. إلا انه يختلف عنها لجهة ان ثورة البروليتاريا التي ينوّه عنها لن تجلب الى السلطة نخبة جديدة بل ستضع حداً للهيمنة من قبل طبقة على اخرى. وعندها تصبح الحرية ممكنة. هذا وتختلف الماركسية عن النظرية التعددية لجهة ان النخبة المضادة Counter elite لا تستطيع ان تحمي افرادها ومصالحها من النخبة الحاكمة.

وفي الواقع، فإن الثورة الإشتراكية التي حدثت في المجتمعات التي كانت في بداية طور التصنيع (كفيتنام، الصين، كوبا) لم تقاد من قبل النخبة العمالية كما تنبأ كارل ماركس ولكن من قبل مفكرين بدعم من الفلاحين[٩].

ان قوى الإستعمار الأجنبية هي التي تحكم المجتمعات النامية. والمسؤولون عن الثورات هم الشعوب التي تحاول السير بمجتمعها الى الأمام. فالثورة ليست بين الرأسماليين والعمال

---

(٨) Karl Mannheim, *Man and Society in an age of Reconstruction* (New York: Harcourt Brace, 1940).

(٩) John H. Kautsky, "*An Essay in the politics of Development*", in John Kautsky, ed., political change in under developed countries (New York: Wiley, 1965).

في المجتمع الواحد كما توّقع ماركس. ان العالم الثالث محكوم من النخبة الممثّلة بالحكومة الأميركية التي تهيمن عليه اقتصادياً وسياسياً مما حدا باكثرية هذه المجتمعات للتحول نحو الإشتراكية.

صحيح ان الثورة الروسية احدثت بعض التغييرات ولكنها جلبت الى الحكم نخبة جديدة إمتلكت وسائل الإنتاج، واستغلت العمال انفسهم عن طريق استعمال طرق توتاليتارية لدفع التقدم الاقتصادي. وقد كانت أسوء انواع الرأسمالية، ولكنها رأسمالية الحكومة التي حلت محل رجال الإعمال.

ويوافق الماركسيون في الوقت الحاضر على ان هناك سببين رئيسيين في ثبات نجاح الإقتصاد الرأسمالي منذ الحرب العالمية الثانية. الأول هو الإنفاق الكبير على نفقات السلع العسكرية. اما الثاني، فهو استغلال البلدان النامية. ان كارل ماركس لم يتوقع ان تغدو الرأسمالية نظاماً عالمياً. ولكن استناداً الى آراء اندريه فرانك فان البلدان الصناعية اكتسبت ثروتها الكبيرة باستغلال البلدان النامية مما حال دون النمو الإقتصادي في تلك المجتمعات[١٠]. وقد لاقت هذه النظرية قبولاً واسع النطاق من قبل الماركسيين الجدد. فكيف ينظر هؤلاء الى النخبة في المجتمعات الديموقراطية...؟

يرى الماركسيون الجدد ان الثورة حالياً ليست بين الطبقة الرأسمالية والعمال في المجتمع الواحد. بل هي ثورة مجتمعات العالم النامي ضد الهيمنة الإقتصادية الأجنبية (النخبة السياسية–الإقتصادية) التي تحكم العالم الثالث. وفي رأيهم، ان الرأسمالية الحديثة هي عبارة عن مجموعة صغيرة من مالكي جزء من الأسهم في شركات عالمية، وهي النخبة الحاكمة. ان السلطة ليست بأيدي كل المقاولين او مالكي الأسهم بل بأيدي اقلية صغيرة منهم. وهذه المجموعة تراقب وتشرف على المصالح الإقتصادية في كل قسم من الكرة الأرضية ولها سلطة ونفوذ قوي اكثر من أي رأسمالي في ايام كارل ماركس.

وقد ادرك عدد كبير من اليساريين مؤخراً عدم صحة توقعات ماركس حول ازدياد

---

(١٠) André Gunder Frank, "*the Development of under development*", in Robert I. Rhodes, ed., Imperialism and underdevelopment: A reder (New York: Monthly Review press,1970).

الفقر في المجتمعات الرأسمالية. اذ ان نجاح المجتمعات الرأسمالية يتوقف على الإستعمار الإقتصادي والتسلط العسكري.

ان استعراض وجهات نظر الماركسيين الجدد اصعب من ان تحصى في هذا المبحث وسوف نكتفي بعرض وجهة نظر "رايت ميللز Wright Mills" حول النخبة والتي كانت آرائه حافزاً ومساراً للعديد من علماء اجتماع السياسة فيما بعد.

يقول ميللز في كتابه حول النخبة الحاكمة The Power elite[11]:

ان النخبة الحاكمة في العالم اليوم هي عبارة عن مجموعة مؤلفة من القوى العسكرية– الإقتصادية Military-industrial complex. فالنخبة الحاكمة هي ائتلاف هذه القلة التي تراقب وتشرف على الشركات الإقتصادية الرئيسية في العالم والتي لها صلة وثيقة مع الحكومة. ان هذه النخبة الغنية تستطيع ان تؤثر على السياسات المحلية والأجنبية، السياسة التي تحدد الأسعار، وتحوّل العملات من بلد الى آخر، وترفع وتخفّض مستوى الإستخدام وتدعم الأنظمة الرجعية حول العالم، وتحرس وتراقب الإقتصاد القومي.

ويرى ميللز، ان واقع النخبة السياسية لا ينطبق على النخب الأخرى في المجتمع بحيث تجسّد كل منها اهدافاً معينة وترعى مصالح مختلفة. وليس ضمن النخبة السياسية من سلطة مضادة للأخرى. ان النخبة السياسية او الحاكمة هي مجموعة صغيرة من الناس، الأغلبية منها تعرف بعضها بعضاً ولديها نفس المصالح المشتركة. كما ان هناك شبكة من العلاقات والروابط تربط النخبة السياسية؛ كالزواج من بعضها البعض، وارسال اولادها الى نفس المدارس، وتساهم في نفس الجمعيات الخيرية المؤسسة. ... ويضيف ميللز، ان النخبة ليست دائماً موّحدة ومنسجمة، انها تتألف من عدد من الحلقات والفرق المتشابكة، كما يتصف البعض منها بالعداء تجاه البعض الآخر.

أخيراً، تجدر الإشارة، الى ان هذه النظريات المختلفة حول مفهوم النخبة، النظرية التعددية، ونظرية حكم النخبة، والنظرية الماركسية. منها ما قد عدّل ومنها ما قد دمج او انصهر بنظريات اخرى. ان النقاش يتجلى اليوم ما بين النظرية التعددية والنظرية الماركسية.

---

(١١) G. Wright Mills, *the power elite* (New York: oxford university press, 1956).

بينما نظرية حكم النخبة قد احتوتها هذه النظريات الأولى؛ فالنظرية التعددية قد وافقت نظرية حكم النخبة بأنه حتى في المجتمعات الديموقراطية المكوَّنة بين اتحادات مستقلة وجماعات مختلفة ومتنافسة المصالح والأهداف فإنَّ كل جماعة لها نخبتها الخاصة. كما ان الماركسية قد تبنت آراء نظرية "حكم النخبة" لجهة ان المجتمع الرأسمالي موَّجه ومراقب من قبل الطبقة الحاكمة او النخبة السياسية التي تعالج وتدير وتتحكم بمهارة بملايين الدمى المتحركة (الدول النامية). ومهما كان الأمر فلا يمكن ان نتغاضى عن اهمية وجود النخبة في المجتمعات الديموقراطية. فالطبقة العاملة في المجتمعات الصناعية لا تحتاج الى الثورة لحماية مصالحها. ان كل ما تحتاجه هو اتحادات اجتماعية ونقابية مستقلة، جماعات ضاغطة، مجالس تؤثّر على الهيئة التشريعية. ومن مهامها انها تخوَّل كل جماعة ذات اهداف مشتركة ان تبرز قوتها عند الحاجة واذا كانت كل مجموعة هي موَّجهة من قبل نخبة معينة فما هو الضرر من ذلك...؟ ولماذا الإرتباك...؟ ان كل ما تحتاجه الديموقراطية هو ان تكون هذه الجماعات مستقلة ومنفصلة عن النخبة الحاكمة وتمثِّل مصالح متعددة وليس مصلحة واحدة. وهذا الأمر هام جداً للحفاظ على حقوق المواطنين اكثر من أي شيء. وبدون هذا المعيار فإنَّ الثورة عندئذٍ تكون ضرورية.

ثقافتُنا وثقافتُهم بلا مواربة

خليل أحمد خليل

لا ندري إنْ كنّا سنضطرّ، في مطلع الألفيّة الثالثة، إلى مواصلة المواربات التي عرفناها في النصف الأخير من القرن العشرين؛ ومنها مواربةُ الكلام على الثقافة والمثقّف، فيما المطلوب هو نقد السلطة وسلاطينها؛ ومواربة المقاومة الثقافية وتحميل المثقفين ما لا تحتمله جيوش الدّول، حين يكون المطلوب نقد هزائم الجيوش وسلطاتها وإيديولوجيّاتها.

هُنا يضعُ الدكتور محمّد علي الكبسي[1] المُساءَلة في فضاء العولمة والألفيّة الثالثة، ويضعُنا في نصّه العلمي الآكاديمي الصارم، أمام ضرورة التخلّي العربي والإسلامي عن مواربات القرنين السابقين، التاسع عشر والعشرين؛ ويدفعنا إلى استيعاء (Prise de conscience) ثقافتنا وثقافتهم بكلام آخر، أي بلا مواربة، وبلا اضطرار إلى الترميز أو تجهيل الفاعلين، حين تكونُ الأمور واضحة والمسائل المثارة بحاجة إلى أجوبة علمية، لا شعارات إيديولوجيّة ملتوية.

I

لا خلاف في اعتبار الألفيّة الثانية، بعالميّتها وبمعالمها، ألفيّة ديانات وثقافات وإيديولوجيات سياسية/ دينية وغير دينيّة، ألفيّة معارك وحروب واستعمارات واستقلالات؛ ولكنْ يجدرُ ألاّ ننسى أنَّ العرب والمسلمين الذينَ أنجزوا "عالميّتهم" بين الألفية الثانية والثالثة، أمضوا نحو ٥٠٠ سنة على هوامش العولمة الجديدة، عولمة أوروبا، ثم عولمة أميركا المولودة سنة ١٤٩٢ م، سنة سقوط غرناطة أيضاً. ويجدر بنا التنبّه الشديد إلى

(١) نص "المثقف والسلطة" مخطوط سيصدر قريبًا في كتاب مشترك عن دار الفكر المعاصر، دمشق ٢٠٠١

منجزات العرب والمسلمين كمساهمة أو مشاركة في ثقافات العالم المعاصر، الذي يدّعي مؤدلجوهُ الغربيّون وسواهم، أنّه كان ذا قطبين معرفيين، المعرفة السياسية (ومنها الدينية كثقافة على الأقل)، والمعرفة العلمية– التقنيّة (ومنها التفوّق الاقتصادي والعسكري والتواصلي الخ.)؛ وأنّه عالمٌ ميّالٌ إلى توحيد هاتين المعرفتين في معرفة آحادية، عنوانها الراهن "العولمة الأميركية". مما يعني، مداورةً، أن "ثقافتهم" السمينة مُقبِلة على أكل ثقافاتنا "الهزيلة" ومنها الثقافة الدينية الإسلاميّة. ويعني مباشرةً أنّ ثقافتنا المحلية، العربية والإسلامية، هي في حالة تنافس وصراع– إن لم نَقُلْ: في حالة حرب– مع ثقافتهم، التي وضعها البعض (مثل أوليفيّيه كارّي في كتابه: l'Islam, guerre à l'Occident) في حالة دفاع وهمي عن الذات، أمام الإسلام المحارِب، فيما هو مُحَارَب. إنّها فعلاً "فوضى الحدّ والدلالة"، كما يسمّيها زميلنا الدكتور محمد علي الكبسي، ليس فقط على الصعيد المثقف والسلطة، بل على صعيد الحرية والعولمة أيضاً. هذه الفوضى (Le désordre) التي عاشها القرنُ العشرون شملت كل شيء في عالمنا، وطاولت محلياً علاقة ثقافتنا بسلطتهم، أي علاقة الثقافة التي ينتجها مجتمعنا من وراء ظهر الحاكم، بالحاكم نفسه الذي يريد استدماج المعرفة والفكر والفلسفة، في نطاق حاكميّته، الاستبدادية عموماً.

وإننا نوافق الدكتور الكبسي على وصفه هذه العلاقة بأنها "علاقة تأثيم متبادل"؛ ولكننا نُضيف أنّ مثل هذه العلاقة هي نتاجُ إفتراق إيديولوجي مُزمِن، حدَّاهُ التكفير في مستوى العقل الديني، والتخوين في مستوى العقل السياسي، فيما عقلنا الثقافي بحاجة إلى الحرية لتجاوز لعبة التكفير والتخوين معاً، إلى لُعبة التفاكر أو التعارف، أي الحوار من الداخل، إلى الحوار في الخارج الإقليمي أو العالمي، ومعه أيضاً وأيضاً... إنْ كان الآخر مستعداً لمعرفتنا أولاً، وللاعتراف بنا ثانياً. وإلاّ ما جدوى التحاور مع آخر لا يعرفك ولا يودُّ الإعتراف بكَ حتّى كضحيّة، وجعل الآخرين المغايرين "كعَصْفٍ مأكول"؟ في هذا المستوى بالذات، تستمرُّ الحاجةُ إلى الحرية الإنسانية– حرية كل إنسان، وكل شعب مهما قلَّ عددُه وصَغُرَ مكانُه، وكل أمّة قومية أو جماعة دينية .الخ– في مطلع الألفية الثالثة وما بعده؛ مما يستدعي إعادة نظر في علاقة المجتمع نفسه بالسلطة المحلية، المستقلّة، لا التابعة؛ وبالسلطة العالمية، كجهة تمكين المجتمع نفسه من المشاركة بحرية في إنتاج ثقافته، واختيار استهلاكه الثقافي

وغير الثقافي بحرية– فلا يحق لأحد أن يفرضَ على العالم الإسلامي مثلاً، إستهلاكَ رواية سلمان رشدي (الآيات الشيطانيّة)، فيما هذا العالم يقدّس نبيَّهُ شعبياً ورسمياً: ولا يحق لأحد أن يفرض علينا إستهلاك لحوم أبقاره (المجنونة)، ولا أسلحة تدميره الشامل والفاسد معاً، ولا أي استهلاك آخر، مثل استهلاك التنمية والخصخصة، ثم استهلاك المديونية وتأبيد التبعية الاقتصادية؛ وكذلك الحال بالنسبة إلى الإعلامياء (La médiologie) وكل أشكال المعلوماتيات الراهنة. ومع ذلك لا نقول لكم عالمكم ولنا عالمنا وحسب، بل نقول أيضاً: لكم ثقافتكم واستهلاكاتكم وعواقبها، ولنا ثقافتنا ومجتمعها وعالمها، فتعالوا إلى "كلمةٍ سواء". لكن أين يمكنَ الإستواء في التبادل بين ثقافتنا وثقافتهم؟

II

ليس صحيحاً أن المثقّف العربي والإسلامي هو مجرَّد "اختصاصي" متخلِّف، وأنَّه مجرَّد رتّاق أو رتّاء إيديولوجيَّات، ولا مجرّد مُخبِر للسلطان، بعدما كان كاتبَهُ أو أمين سرّه (كتخداه، كما ظنَّ العثمانيّون الأتراك، وكما يظنُّ المتعاملون مع بعض مفكّرينا ومثقفيّنا كعملاء، لا كعلماء أو أدباء!). لا وهم أنَّ تنيّن السلطة يحاول ابتلاع حرية المجتمع وثقافته، كلما استطاع إلى ذلكَ سبيلاً؛ ولا جَرَمَ أنَّ هذه الظواهر قائمة عندنا، وعند سوانا، وأنها تستحقُّ الدَّرسَ والنّقدَ والتجاوزَ. ولذلك سيكون لزاماً علينا، فوق ذلك، الإهتمامُ بالأهمّ: بثقافتنا ومثقّيفها المُبدعين بكلمات وخطوط وحركات ورسوم وأفلام، وبكل أشكال التعبير المُتاحة والمُباحة. فنحن لا نوافق أنْ نضع وهمنا مقابل وهمهم، ولا نتساءل معاً: ما مستقبل هذا التوهيم المحلي وذاك التوهيم العالمي؟ للوهم مستقبله أيضاً؛ ولكنَّه لا يُزاح برفضه فقط، بل بنقضه عملياً، ورفعه من سوق المجتمع المحلي ومن الأسواق العالمية في آن. ثقافتنا نَقْضٌ لأصول، وإثبات لأصولٍ أخرى. وهكذا هو حال كل ثقافات العالم المعاصر، بلغاتها الكبرى، ومنها لغة العرب والقرءآن والمسلمين إلى حدٍ ما. ونحن نوافق على مبادرة الألفيّة الثالثة بلغتنا الفكرية، ومباشرة العالمية باستشرافها أو تشوّفها كما هي، بلغة الاستقبال– فقد تقبّلت لغتُنا العربية في القرن العشرين كثيراً من مفردات لغات العالم الحيّة والفاعلة، كما نُقل الكثير من كُتبنا، بدءاً من القرءآن وصولاً إلى الروايات والأشعار

والدراسات، إلى معظم هذه اللغات الأجنبية؛ كما صار عندنا رصيد مهمّ من الكتّاب بالفرنسية والانكليزية. عليه، فإننا أمام ظواهر إبداعية عربية وإسلامية؛ ومن الظلم، بل من التباخس، الظنّ بأن "المثقّف يعد مجرّد إختصاصي يضخّ ضَرْباً من الإنتاج لا يتناسب مع سوق الألفيّة الثالثة". لا نُنكر وجود هذه الظاهرة عندنا، وعند سوانا. ولكنّنا ننبّه إلى وجود نمط ثقافي إبداعيّ، لا يقلّ عولمة وتناسباً عن إبداعات عالميّة أخرى... ولا ننفي القصورَ عندنا ولا التقصير في بعض أقطارنا العربية والإسلاميّة. وهذا يصحّ أيضاً على أماكن أخرى في أوروبا وأميركا وشرق آسيا إلخ.

III

ثقافتنا ليست في خَطَرٍ، ولا هي خطراً على أحد بسببٍ من محلّيتها أو تأصّلها. إنها ثقافة حاضرة بنسب متدرّجة ومتفاوتة في عالمنا المعاصر. فهي ثقافة تمارس تحضّرها على طريق العولمة أو العالميّة، من خلال تطوّرها الذاتي، الذي شهد قفزات في أزمات. ولو قارّنا نتاجنا الثقافي في القرن العشرين، بما كان عليه الحال عندنا في القرن التاسع عشر، لاكتشفنا أننا حقّقنا نهضة عربية وإسلاميّة، على الرغم من تعطيل الاستعمارات لعقولنا ومدارسنا، ومن نهب ثرواتنا وقتل مواردنا البشرية بالحروب المعروفة. لماذا كانت الأميّة في الجزائر قبل الاستعمار الفرنسي أدنى من الأمية الفرنسية في العصر ذاته؟ (را: جورج الراسي، الإسلام الجزائري، دار الجديد، بيروت ١٩٩٨) لأنّ مدارسنا القرءآنية والعربية الإسلامية كانت منتشرة وفاعلة حتى في الريف، ولأن الاستعمار نفسه الذي ادّعى لنفسه صفة "البطل المحضِّر"، مارس علينا سياسة "البطل المدّمر" وما زال، بأشكالٍ أخرى. إنّ استقلالات بلادنا أتاحت للمثقف العربي أن يكون مواطناً في وطنه أولاً؛ وإن مجتمعاتنا المتحرّرة، والباحثة عن مزيد من حرّياتها، هي القادرة ثانياً على إعادة تأهيل المواطن– المثقف (لا المغترب أو المطرود أو المنفي– المثقّف) للتّوجه تلقائياً من مُواطِنته إلى المواطَنة العالمية، إنْ كان هذا هو المنحر الصحيح للعالم المُقبل. فالمثقف العربي والإسلامي في القرن الواحد والعشرين، سيواجه أسواقاً جديدة، مختلفة نسبياً عن أسواق آخر الألفية الثانية. وللعولمة نفسها فوضاها، فهي حتى الآن تسير بقطار سريع، من دون سائق محدَّد، معروف، مسؤول

ومقبول عالمياً (را. ت. فريدمان، سيّارة لكساس وشجرة الزيتون)، فهل على المثقف العربي ان يسارع إلى ركوب هذا القطار، الذي لا محطة له في بلاده؟ إنَّ مرّوجي بضاعة العولمة الأميركية، أنفسهم، خائفون مع شركائهم الأوروبيين واليابانيين والكوريين إلخ... من هذا القطار المتزايد سرعةً، ولا معقوليّةً، بلا مسؤولية عالمية، يشارك فيها العربُ والمسلمون بقوّة وجدارة. فلماذا لا يخاف العرب والمسلمون على ثقافتهم من التدهور في مجهول قطار هذه العولمة؟ ولماذا لا تُعطى لهم الإمكانات لإنشاء محطّات إنتقال من المحلّي إلى العالمي؟ البائعُ العالمي ادّعى ان "كل شيء للبيع في سوق العولمة"؛ وهذا معناه، فلسفياً، الظنّ بأن السوق وحدَه سيكون "محرّك التاريخ"، وأنَّ على الآخرين، ومنهم العربُ والمسلمون، أن ينساقوا مع السّوق، من دون التساؤل إلى أين؟ هذه الرؤية السوقية للعالم إنتقدتها ثقافتنا العربيّة بالتأكيد على ضرورة التساوق بين السوق والتسويق (مَنْ سرى باعَ واشترى: مع السّوق سُوقْ!) إلخ.

ولا ننسى أن السوق عندنا من أساسيّات المدينة، وأن العولمة العربية الإسلامية السالفة، لم تكن ممكنةً لولا أسواقها المشهورة... ومع ذلك كان محرّك تاريخينا وراء السوق، لا السوق نفسها. وحتى لا ننسى ذلك مجدَّداً، نذكّر بأن العالم القديم إنتقل بالقرءآن من إيديولوجيات إلى إيديولوجيا جديدة، لا تزال حيّة وفاعلة حتى اليوم في عالمنا الإسلامي، وشيئاً فشيئاً في العوالم الأخرى. وبدلاً من النظر إلينا بمنظار "الخَطَر الأخضر"، يجملُ بنا أن نجدِّد صورتنا الخضراء، صورة "الإسلام أو السلام الأخضر". فالسُّوق، وسائقه المجهول المعلوم، ليس نتاجاً غربياً، ولا غريباً عنّا. بل مشكلتنا الراهنة تكمن في التساوق المحلي مع الأسواق العالمية، العلمية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية. أما القول باستئصال إيديولوجيات الإسلام واستبدالها بالسوق، تحت يافطة (اللا إيديولوجيا أو موت الايديولوجيا، ونهاية تاريخ، إلخ هذا السيل من الشعارات السياسية) فهو لا يخفى في دلالته عن العربي المسلم، الذي يرى بعين الرأس وبعين العقل معاً. فنحن غير قادمين من صحراء، كما يُشاع، بل من مدينة ومدنيّة حيّة، ولن تكون من مهام المثقّف العالمي المُقبل الهارب من صورة المحلي الايديولوجي إلى صورة العالمي اللا إيديولوجي، وكأنَّ السوقَ العالمية ذات قطبين إثنين: البضاعة والمال، كما تظنّ الرأسمالية العالمية، وهي تقلبُ لحسابها

الجديد، صيغة ماركس المشهورة. ففي العالم الإسلامي، لا يزال قطباهُ (الله والإنسان)، وهذا الاستقطاب الوجوبي لعالمنا الوجودي، لا يتنافى في السوق الثقافي مع الاستقطاب الخارجي للواجهة الاجتماعية (البضاعة / المال)، بل يتعالى عليه في فضاءٍ معرفيّ وحيويّ مترابط إلى حدٍ ما. هذا التعالي الإعتقادي ليس وراءَنا فحسب، بل هو معنا الآن... وغداً. ولا سبيل في نظرنا لبرمجة حضارة الألفية الثالثة: بأكملها، من دون مشاركة عالمنا العربي والإسلامي، مشاركة معرفية/ ثقافية وعلمية تقنيّة، حيث الذّات العارفة، عندنا وعندهم، هي التي تنتج المعرفة، وإنْ ظنّ المستهلكُ العالمي أنّه يستهلك بضاعة مجهولة المصدر أو المنتج. إنَّ الآلة المصنوعة، شيمةَ كل سلعة أو بضاعة، لا تنتج نفسها بنفسها، وإنْ أخذ الإنسانُ الآليّ يشاركُ الإنسانَ الحقيقي في بعض الإنتاج (سيارة لكساس اليابانية، مثلاً). هنا نوافق الدكتور الكبسي تماماً على وعي المثقفين عندنا وعندهم لضرورة البرمجة الحضارية التكاملية في عالم الغد، ولكن بشرط الاّ تكون المشاركة في العالمية من دون هوية ثقافية أو نكهة محلية، تُجيز للإنتاج التمايز في السوق، كضرورة. ومع ذلك، لا نرى منذ الآن أن ثقافات الألفية الثالثة ستكون أو قد تكون ثقافةً واحدةً، ذات حِراك دائم، بلا مركزة... فالثقافة العالمية، بوجهيها الأوروبي والأميركي، مثلاً، لا تُخفي مركزتها ولا مركزيّتها، وإنْ بدَتْ في صورة (نواة العولمة) بدءاً من أميركا... وما يجب أن نراه بعين الرأس والعقل هو حاجة عالمنا العربي والإسلامي إلى نواة عولمته، إلى مركزية علاقاته ببعضه، تمهيداً لكل علاقة تجاور وتحاور مع عولمة ثقافتهم؛ مع القبول بأن تكون ثقافتنا وثقافتهم مشتركة، إنْ هَمُو رغبوا حقاً في الشراكة والتسالم، وفي السلام العالمي، بدءاً من نقطته الأرضيّة الحادّة، عند شجرة زيتون القدس وفلسطين وأراضينا. وإننا لا نُباهي بما نحنُ فيه، وعليه، من تذرير عربي وإسلامي، لكننا لا نوافق على الإفتراض بأن هذا التذرير القائم آخذ في التعاظم؛ وعليه، يُقتضى إجراء درس مقارن لما آل إليه هذا التذرير من تبادل بين المشرق العربي والمغرب العربي، من جهة؛ وما هو آيلٌ إليه من تفاعل بين العالم العربي والعالم الإسلامي– بعدما أطلنا، بفعل الاستعمار والإنكسار له، إدارةَ ظهورنا لبعضنا البعض، وإشاحة وجوهنا عن شركائنا المسلمين في آسيا وإفريقيا، فلم نعدْ نرى أنفسنا، محلياً ولا قارّياً؛ وحين نراها كنا نراها في مرآة أوروبا الشريك الطبيعي الآخر؛ والآن يُراد لنا أن نرى بعضنا في مرآة

أميركا الشريك الاصطناعي، الذي عليه أن يسعى بدوره لأن يكون بالقوّة، شريكاً طبيعياً للآخرين... (حتى وإنْ لم يظهرْ لديهم التمركز العربي أو الإسلامي... الذي يلعب فيه الآخرُ دوراً كبيراً من حيث المانعيّة الموضوعية لمثل هذا الظهور).

IV

لا غرو أن قضيّتنا المحلية تكمنُ في مدى حرّيتنا– وليس فقط في مدى طاقاتنا– للانتقال من التذرير إلى التكوير (أو التكوّر الإنساني: Planétisation humaine)، الذي تحدَّث عنه القرءآن الكريم، ثم رآه الفيلسوف الفرنسي بيار تيلار دي شاردان منذ ثلاثينات هذا القرن، من زاوية الإنسانية أو الأنسنة الجديدة. وهذه الزاوية لا تبدو متبانية كثيراً في الإسلام القرءآني ولا في المسيحية الإنجيلية: أينَ هو الإنسان في كل ما يجري، وسيجري؟ إن عولمة المحلّي تقتضي في نظرنا معرفته حيوياً، لا فضائياً أو جاسوسياً؛ معرفته بعين العلم، والاعتراف به سياسياً، من دون أكله أو تدجينه ثقافياً. فاذا سلّمنا جَدَلاً بأن العولمة كينونة، فلا بد من التساؤل المتتالي: كينونةُ ماذا؟ مَنْ؟ متى؟ أين؟ ولا بد من التفاهم العلمي العالمي على أن تغيّر مواقف المثقفين ومواقع السلطات في عالمنا المعاصر يحتاج إلى الدرس والمقارنة والاستخلاص، لا إلى التنظير الإيديولوجي، والترويج التسويقي الببغائي، كالقول إن "العالم قرية صغيرة" من فضائهم، ولكنهم يتجاهلون أنّه ما زال عالماً مليئاً بالشعوب والثقافات والديانات، واختلاف الألوان والأجناس والألسنة؛ فيقسمون العالم الى إثنين: عالمهم (الديمقراطي) وعالم الآخرين (الكياني أو الإستبدادي)... متناسين الأمور الأخرى في عوالمنا، من اختلافات وتنوّعات، من أبرزها أنّ المجتمعات النبويّة (حيث القرءآنُ كتاب مصير وفلسفة مستقبل بنظر المؤمنين به) هي أيضاً مجتمعات ثقافية، نوعية ومتنوّعة، وتدرك مدى الإختلاف مع الآخر، وتسعى في الوقت نفسه للعولمة الإنسانية بالقرءآن والإسلام، حتى لا نقول إلى عولمة إسلامية، كما حدث ذات عصر.

أمام سوق عالمي بلا هوية، ودول محلّية تسعى العولمة لاستلحاقها، ينهض المثقف المحلي إلى عولمة كوكبنا، بلا مواربة. فهو في أصله وفصله فاعل كوني أو عالمي، يتوّسل المحطات الموصلة إلى قطار العولمة، ويرغب في أن يكون من بين سائقيه. وإننا نوافق الدكتور الكبسي

على أهمية فلسفة التنوّع بإزاء فلسفة الاختلاف! ولكنّنا نذكر بأن المشكلة علمياً تتعدّى هاتين الفلسفتين، إلى الوحدة أو القبضة المشتركة، تماماً كما ينبغي لأصابع اليد الواحدة الا تنسى اليد والذراع والجسم. فالعولمة الأميركية تمدّ أصابعها لخنق "الشرانق المحلّية"؛ ونحن ننتقد فلسفة التشرنق عندنا وعند سوانا، لجهة التذكير بأنَّ دودة القزّ تخنق نفسها لإنتاج الحرير الذي يلبسه سواها. وحتى لا يصيبنا في ثقافتنا المحلية، ما أصابَ هذا الحيوان المنتج لسواه، وحتى لا يُسْرَقَ عَسَلُ ثقافتِنا، كما نسرقُ أكلَ النحل، لا بد من تحديد الثقافات والشركات والأسواق، وإلاّ أصابنا في الثقافة ما أصابنا مع (إسرائيل) التي تفاوضنا على أرضنا، على حدودنا، بلا حدود (كما يقول شمعون بيريز في مستقبل إسرائيل). فنحن لا نرى أن الدول/ الشركات الجديدة هي بلا حدود، بل تريدنا نحن أن نكون بلا حدود، حتى يسهل عليها جعلنا بلا وجود، فيتسنى لنا اجتياح حدود دولنا/ بلداننا الغنية بموارد ما. ونتساءل: لماذا هذا التهويل بعولمة "متوحشة"، آكلة كل شيء، حتى الإنسان وثقافته؟ ولماذا لا يحقّ للإنسان العربي والمسلم الدفاع عن نفسه بثقافته، وبكل أدوات الصراع؟ ما دام الأمرُ هو كذلك في هذه السوق المفتوحة علينا، والمسدودة في وجهنا؟

V

إننا متوافقون مع الدكتور الكبسي، على أن الاعتراف بالتنوع هو المدخل السليم إلى الاعتراف بالمحلية؟ وأنْ فلسفة الاختلاف تنفي محلية الذات لإحلال محلية الآخر محلها– بغطاء العولمة هذه المرَّة. ونتواضع معه على أن فلسفة الاختلاف تقومُ على الفرد، فيما تقوم فلسفة التنّوع على الجماعات؛ ونوّد معه أن تكون فلسفة التنّوع ضمن وحدة الجنس البشري العقلاني هي فلسفة الألفيّة الثالثة، فلسفة استيعاب الآخر، بدلاً من اختزاله، في لعبة قطعٍ بلا وصل؛ قطع مع الجماعي، لوصل وهمي مع الفردي، بدعوى (الاختلاف في الامتياز) وبهدف (تغريب العربي/ المسلم في عولمةٍ مُستغرِبَة). إن فكر التنّوع هو فضاؤنا؛ ولكننا لا نرى هذا الفضاءَ متاحاً للجميع، كما يُدّعى، اقتصادياً أو علمياً، وتالياً سياسياً وثقافياً. فالفضاء الاقتصادي الذي ينقده سمير أمين، مثلاً، وينقد عليه الدكتور الكبسي، يلازمه المزيد من التضايفات: التضايف الثقافي والاقتصادي لأجل عولمة مشتركة، ويلزمه–

مع ذلك– النظر الدقيق إلى خاصية عالمنا العربي والإسلامي، نعني الخاصيّة أو الخصيصة الدينية، القرءآنية، واحترامها واعتبارها كما هي في فضائنا المعرفي والحيوي معاً. ففي ثقافتهم كلام على لغة جديدة للعالم المتعولِم، لغة (الرقم الأنترنيتي)؛ وفي ثقافتنا قرءآن مبين. فماذا نفعل بالقرءآني، هل نحوّله– لأجلهم– ولأجلنا– رقماً أنترنيتيّاً؟ وهل نحن حقاً أمام حوار مفتوح أم نحن أمام استعمار مُبرمَج ببرامج لم نشارك فيها، ولا نحن مدعوون للمشاركة فيها، وفوق رأسنا "حق النقض"؟

نوافق زميلنا الدكتور الكبسي على إبداع المحلّي في آفاق مفتوحة، ونراهن على طاقات ثقافتنا لفتح آفاقها بنفسها، على الرغم من اصطدامها الراهن بعقبات (القُطْرية) و(الانغلاقية) أو (التزمتيّة) إلخ... ونرى معه تلازمَ دوائر المواجهة الثلاث، المحلّية (حيث إبداع ما) والعربية الإسلامية (حيث يتعاقب ويتعارك قانونُ الضمّ والإقصاء) والعولمة (حيث الاستتباع لما يدعوه الكبسي، فائض الاستبداد المحلي؛ وحيث يُرتجى حوار ديمقراطي بين ثقافتهم وثقافتنا، حوار جماعات، لا حوار مفردات أو أفراد وفرادات، كما كان الحال في القرن العشرين). إننا ضد الحروب، في النقد وفي الممانعة والمقاومة، ومع السلام القائم على حقوق الشعوب، بمطلب العدالة، لا بفخّ التنمية المستعارة من السوق. ولكننا لا نرى في الأفق الألفي الثالث بداية تحوّل العولمة الأميركية (المجهّزة بالديمقراطية غير العادلة)، إلى عولمة عادلة، تقوم فيها الديمقراطية الشاملة مقام الديكتاتورية الشاملة، التي قاومها "غرباءُ" القرن العشرين في العالم العربي والإسلامي، وما زالوا يدفعون فواتيرها الدموية في فلسطين وأقطار أخرى. فلا عولمة بلا حرية عالمية، وبلا عدالة جماعية، وبلا تسالم إنساني كوكبيّ.

ونرى أنَّ من نتاج ثقافتنا لمحاورة ثقافتهم بلا موارية، هذا النص العلمي الرصين والمبدع للدكتور محمد علي الكبسي، الذي جمعنا وإيّاه هذا النّظَر العقلي المشترك، من دون معرفة شخصيّة سابقة. هذه، في كل حال، مساهمة متواضعة لإعمال القوْل في أمور العالم وأفكاره، يطيبُ لنا أنْ نشكرَ للقيِّمين على (دار الفكر) طريقتهم الإبداعية في إجراء هذا النّوع من التحاور بالنصوص. ونسجّل اعتذارنا لهم، وللدكتور الكبسي، عن التقصير، الناجم عن كون هذه المحاورة الأوليّة محدودة بحدود الكلمات المطلوبة.

"الفاعل الإجتماعي" أساس النظر في التغييرات المجتمعية الحالية

سليمان الديراني

يتوخى هذا البحث عرض ومناقشة المناهج التي بلورَها وعمل في هدَيها، مؤخراً، اثنان من مشاهير السوسيولوجيا الفرنسية: منهج "التدخل السوسيولوجي" عند ألان تورين، ومنهج "التحليل الذاتي المُستشار والمرافق" عند بيار بورديو، كما بينتهما أعمالهما الأخيرة،. وفي سبيل ذلك، سيسعى هذا البحث إلى تقديم عرض تفصيلي لكلا المنهجين، على أن يلي ذلك محاولة تعيين نقاط القوة ونقاط الضعف فيهما، بحسب ما نرى ذلك، وأخيراً التأسيس على هذه المحاولة لطرح جملة من الأفكار، يتحمل مسؤوليتها كاتب هذه السطور.

إن هذا البحث يشكّل من وجهة نظرنا تعبيراً عن رغبة في ضرورة فتح وتوسيع نقاشات فكرية وأكاديمية في الوسط الجامعي اللبناني، الذي يُقبل بعضه على مثل هذه الأسماء "النجومية" إقبالاً آسراً أحياناً، إما لشدة تبني أو حتى تمثل مقولات هذه الأسماء ومنطلقاتها الفكرية تمثلاً مدهشاً، أو لرفضها بالكامل أحياناً أخرى لدواعٍ تبدو غالباً بعيدة عن المساءلة العلمية الهادئة. كما يعبر هذا البحث، بطريقة غير مباشرة عن الرغبة في ضرورة مناقشة الوجهات المنهجية والفكرية للأعمال والكتابات السوسيولوجية في لبنان، من أجل توسيع حيز هذا النوع من المعارف العلمية وإنتاج ديناميات تواصلية فيه.

أ- إطار تقديمي:

من المعروف عند الذين يتابعون أعمال ألان تورين، أن استخدام هذا الأخير للمناهج الكيفية في أبحاثه السوسيولوجية ليس جديداً كل الجِّدة. ففي أحد أبحاثه الميدانية الأولى حول "الوعي العمالي"[1]، اعتمد تورين على المقابلة السوسيولجية نصف الموجهة. لكن مع كتابه "الصوت والصورة"[2] خرج تورين باقتراح منهجي جديد سماه منهج "التدخل

السوسيولوجي"، الذي اعتبره صاحبه أنه يشكل مدخلاً لإعادة تحديد الفكر المنهجي في السوسيولوجيا الفرنسية. وفي سياق سعيه لإرساء هذا الطرح المنهجي وتركيز دعائمه، أشرف تورين على أعمال مجموعات بحثية ميدانية تبنّت بدورها طرحه واستخدمته في دراسات متنوعة عن الطلاب والمرأة والناشطين بيئياً والحركة النقابية في فرنسا. وكثيرون من السوسيولوجيين الفرنسيين يعتبرون أن هؤلاء بالذات[٣] هم الذين ارتكز عليهم التيار المعروف باسم "السوسيولوجيا المستمرة"، الذي حضنه ألان تورين ورعاه ونطق بإسمه. والفكرة الأساسية التي ما يزال هذا التيار يدعو إليها، تتمثل في ضرورة أن تكون الدراسات والأبحاث السوسيولوجية منخرطة مباشرة في العمل السياسي والإجتماعي العام.

أما الذين يتابعون أعمال بيار بورديو، فإنهم يعرفون ولا شك أن دراساته الأولى ذات المنحى الأثنولوجي والأنتروبولوجي، استندت إلى المناهج الكيفية (البعض يفضل كلمة النوعية)، كما هو الحال في دراسته عن الجزائر[٤]. لكن في أبحاثه ودراساته التي تلت الأولى، خصوصاً تلك الأبحاث عن التربية والجامعة الفرنسية وزيارة المتاحف[٥]، اعتمد بورديو على المناهج الكمية في أكثر صورها تطوراً. غير أن من قرأ البحث الميداني الضخم "بؤس الناس"[٦] وكان في الوقت عينه من متتبعي وتيرته البحثية (وهي وتيرة متعبة بالفعل)، يكتشف أنه طرأ تحوّل لدى بورديو في الفكر المنهجي الذي يعتمده، وهذا التحول يتمثل

---

(١) راجع: Alaine Touraine : *La Conscence ouvrière*, Paris, Seuil 1966.

(٢) راجع: Alaine Touraine : *La voix et le regard*, Paris, Seuil, 1978.

(٣) من أبرز الباحثين السوسيولوجيين الذين عملوا مع تورين وذاع صيتهم من خلال هذه الأعمال اثنان: ميشال فيفيوركا وفرنسوا دوبيه.

(٤) راجع: Pierre Bourdieu : *Les Algériens*, Ed Minuit, Paris, 1962. وكذلك في دراسته: Pierre Bourdieu *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Librairie, Droz, 1972

(٥) راجع: Pierre Bourdieu : *Les Héritiers* (1968), *L'amour de l'art* (1969); *Les reproductions* (1970); *Homo Academicus* (1984), Paris Ed. De Minuit.

(٦) راجع: Pierre Bourdieu : *La Misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993 ويجدر التساؤل هنا، عن أهمية الترجمة الحرفية للعنوان في حين أننا فضلنا ترجمة المعنى، وهي برأينا الأصح.

في اعتماده على المناهج الكيفية أولاً، وعلى طرحه المنهجي الخاص به، والذي يتجسد بمنهج "التحليل الذاتي المستُثار والمرافق". (L'auto-analyse provoquée et accompagnée)، ثانياً. وهو طرحٌ، كما سنرى لاحقاً، يشكل خروجاً لبورديو من فكره الوضعي، كما عبّر عن ذلك في مقدمته لأحد الكتب[٧] ، كما يجسد انعطافاً فعلياً لهذا المفكر "النجومي" عن مواقفه السابقة بشأن مفاهيم الموضوعية والتفسير السوسيولوجي والعقل العام والقطع المعرفي.

ب- المسار المنهجي لـ "التدخل السوسيولوجي"

يقدم ألان تورين لمنهج "التدخل السوسيولوجي" L'intervention sociologique "التعريف التالي: أنه مسارٌ مكثف وفي العمق يدفع باحثون سوسيولوجيون من خلاله ممثلي قوى اجتماعية على أن يقوموا بأنفسهم بتحليل عملهم. ويتضمن هذا المسار مجموعة مراحل تشكل بذاتها تأريخ (مراحل) البحث نفسه"[٨]. إذن، "التدخل الإجتماعي" هو "تحليل ذاتي" يقوم على المشاركة الأساسية لـ "ممثلي" القوى الإجتماعية المنخرطة في الصراع الإجتماعي والساعية لتحقيق أهداف سياسية وإجتماعية مثل الحركات النسائية، الحركات الطلابية، جمعيات الدفاع عن البيئة، المنظمات العمالية، النقابات. وبرأي تورين، فإن ممثلي هذه القوى والهيئات الإجتماعية الفاعلة هم الأجدر في تقييم أعمالهم ويأتي "التدخل السوسيولوجي" ليساعد هؤلاء، وهذا هدفه، على تحويل نضالهم إلى حركة اجتماعية متعاظمة وأكثر فعالية. فالحركة الإجتماعية كما يراها تورين هي "جهد فاعل اجتماعي جماعي من أجل فرض قيم وتوجهات ثقافية في مجتمع معين ضد حركة فاعلة اجتماعية أخرى لها نفس الأهداف ويرتبطان بعلاقات تنافس على السلطة"[٩].

إذن يسعى "التدخل السوسيولوجي" إلى دراسة مختلف النضالات الإجتماعية عبر

---

(٧) Pierre Bourdieu : Préface dialogué, in Jacques Maître, *L'autobiographie d'un pranoïaque*. Paris, onomica, 1994.

(٨) راجع: Alain Touraine et al : *Solidarité*, Paris, Fayard, 1982

(٩) راجع: Alaine Touraine : *Critique de la modernité*, Paris, Fayard 1992, P276

مشاركة ومرافقة رموزها ووجوهها الرئيسية، ويتم التركيز في هذه الدراسة على تحليل خططها واستراتيجياتها والتناقضات الموجودة في ممارستها النضالية الفعلية وقياس المسافة الفاصلة بين هذه الممارسة الفعلية وبين الخطاب المعلن عنها وبين الرأي العام الذي يحيط فيها[١٠]. وهدف تحليل هذه الخطط والممارسات والتناقضات، لا يقف عند حدود إجراء البحث، وإنما جعل هذا التحليل عينه أداة تفعيل للممارسة النضالية ذاتها ودفعها باتجاه تحولها إلى حركة مجتمع بأسره. ولهذا السبب بالذات، لا يكتفي منهج تورين في "التدخل السوسيولوجي" بدراسة خطاب سياسي أو هيئة مطلبية أو تنظيم نضالي، وإنما يتجاوز كل ذلك من أجل دراسة الممارسة النضالية نفسها، التي هي سبب وجود كل حركة اجتماعية.

أمام هذا الهدف لمنهج "التدخل السوسيولوجي"، كيف يتم إجرائياً البحث نفسه؟. إن أهم ما يتطلبه تحقيق هذا المنهج هو مشاركة القوى الإجتماعية عبر أبرز وجوهها في سلسلة اجتماعات منتظمة قد تمتد لفترة سنة كاملة.

وتواجه هذه الوجوه "النضالية"، خلال الإجتماعات المذكورة فريقاً من الباحثين السوسيولوجيين قد يصل عدده في بعض الأحيان إلى سبعة. اثنان منهم يلعبان دورين أساسين في حركة الإجتماعات: الأول، يتخذ دور المحرض Agitateur، أي الذي يترأس الجلسة، حريصاً على التعريف بكل المشاركين فيها موجهاً للنقاشات، معطياً الحق في الكلام...الخ، في حين يقوم الثاني بدور المقرر، أي أنه يقوم بتسجيل كافة الآراء ووجهات النظر خلال النقاشات مقترحاً تفسيرات سوسيولوجية مختلفة. وفي حال تعدّت هذه الأدوار قدراتهما الشخصية أو نطاقها البحثي يقوم اثنان من الباحثين الآخرين رديفان لهما بممارسة دوريهما.

في الإجتماعات الأولى المتعاقبة بين فريق الباحثين وممثلي تيار أو هيئة اجتماعية يطلب من هؤلاء الآخرين تحقيق تاريخي لمسار عمل الهيئة التي يمثلون والقضايا التي يتبنونها، ولما شهده هذا المسار من تحولات وعقبات وظروف أحاطت به. وعندما تنشأ عملياً حالة من الثقة المتبادلة بين الفريقين ويصبح التحليل السوسيولوجي لما أثاره ممثلو الحركة الإجتماعية

---

(١٠) راجع: Alaine Touraine : *Lutte étudiante*, Paris, Seuil, 1978. P16

ضرورياً، تجري دعوة أشخاص آخرين من نفس الحركة الإجتماعية أو ممثلين لهيئة أو حركة اجتماعية أخرى متوافقين بمواقفهم مع مواقف ممثلي الهيئة الأولى أو مختلفين عنهم تماماً فيها. ويحصل في عدد من هذه الإجتماعات نوع من المناقشات المتواجهة، يفضي بدوره إلى تقديم صورة شبه متكاملة عن القضية التي يتبناها الطرفان، إنما من زوايا مختلفة. إن وجود تعددية واختلاف في الرؤى والطروحات المختلفة حول قضية معينة يفرضان لجماً للتأثيرات الإيديولوجية والمراهنات السياسية عند كلا الطرفين ويحدّان من سعي كل منهما إلى تبرير مواقفه ووضعها على ضفة "الحقيقة" الوحيدة دون غيرها.

إن مجرد التزام كلا الطرفين الواقعية الفعلية في النقاش يجعل من نظرتهما وتحليليهما لـ"نضالهما" في سبيل قضية أو مسألة معينة، نظرة قائمة على أن ممارستهما "النضالية" هي جزء من حركة مجتمع ونتيجة لها في الوقت عينه، وبالتالي، لا يجري تضخيم نظرة كل منهما تضخيماً إيديولوجياً، لا يعبر عن الحجم الفعلي لممارسة كل منهما. وهذا بالذات ما تتطلبه نظرية الحركات الإجتماعية التي تقوم بكشف وتحليل كل حركة اجتماعية من خلال حركة فعلها الذاتي وليس عن أي طريق آخر. إن الباحثين السوسيولوجيين الذين يقترحون تفسيراً أو تحليلاً معيناً للموضوع الذي تجري مناقشته بعد استماعهم لوجهات النظر المتعددة، يخلصون إلى إيجاد فرضية تتضمن تفسيراً للفعل الجماعي في القضية المطروحة. فإذا وافق الطرفان على الفرضية المقترحة المبنية على التحليل الذاتي الذي قاما به شخصياً، فإن المعنى الذي تتضمنه هذه الفرضية يشكل بذاته تفعيلاً جديداً للقضية المطروحة يسمح بالوصول إلى "المستوى الأعلى الذي يمكن الوصول إليه"[١١].

إن هذه المرحلة الأخيرة تسمى مرحلة "الإتفاق على المعنى" وعليها يتوقف نجاح منهج التدخل السوسيولوجي. ففي هذه المرحلة يقدم الباحثون للمتحاورين تفسيراً محدداً للقضية المناقشة، هو حصيلة النقاش برمته. فإذا وافق المجتمعون على هذا التفسير وتبنوه، فهذا يعني أن النظرية السوسيولوجية التي انطلق منها الباحثون ورعوا من خلالها الحوارات والمناقشات، قد جرى اختيارها والتحقق من دقتها لجهة تأمين تفسير دقيق (علمي) للعمل

(١١) راجع: الصوت والصورة . ص ٢٩٦.

موضوع النقاش، ويكون هذا الإختبار قد تمّ "على الحامي"، أولاً عبر مشاركة المشاركين في المناقشات من خلال منهج "التدخل السوسيولوجي"، وثانياً من خلال "موافقة"المشاركين أيضاً على التفسير الذي قدمه لهم الباحثون.

بهذا المعنى، يتبدّى منهج "التدخل السوسيولوجي" على صورة "سوسيولوجيا مستمرة"، لأن تفسير العمل الإجتماعي الذي تساهم هذه السوسيولوجيا بتبيانه، يتم في سياق حماوة المناقشات المفتوحة بين القائمين بهذا العمل وأصحابه عينهم. وهؤلاء (قد) يستفيدون من التفسير المعطى لعملهم وحركتهم، بأن يعيدوا تصويب عملهم الجماعي من أجل تكريسه حركة مجتمعية فاعلة. وبهذا المعنى أيضاً، تشكل النظرية الإجتماعية عامل تفعيل لموضوع بحثها بالذات: الفعل الإجتماعي المدروس بواسطة منهج "التدخل السوسيولوجي". والتفعيل يتم من خلال إعطاء تفسير يضفي على الفعل الإجتماعي صوابية معينة وهو يوجه بدوره الفاعلين ويصوب توجههم العملي.

ج- تفصيلات تقنية خاصة بمنهج "التدخل السوسيولوجي"

قد يكون مفيداً بعد هذا الإستعراض السريع لهذا المنهج التوقف عند بعض تفصيلاته التقنية. فإذا كان الهدف الأساسي لهذا المنهج إشراك الفاعلين اجتماعياً في مقتضيات البحث، فلأن هؤلاء يملكون حسب تعبير تورين "الوعي العملي" أي الوعي الناتج عن الممارسة، الذي يعتبره أحد مريدي تورين "الوعي الحقيقي للفعل الإجتماعي"[١٢]. إن هذه الإيجابية التي تُعطي لـ"الوعي العملي" تصدر عن تفسير مفاده أن "الفاعل الإجتماعي" (في لحظة المناقشة مع الباحثين السوسيولوجيين) هو فاعل معرفي، وتتخذ طروحاته شكلاً معرفياً يسهل فهمها[١٣] ، كما يسهل فهم عمله الإجتماعي الذي يمارسه.

بعبارة أخرى، لا يمكن التقاط معنى العمل الإجتماعي المُمارس إلا بواسطة هذا الوعي بالذات،الذي يتخذ شكل الوعي العملي. وهو وعي عملي مستمد مباشرة من الممارسة

---

(١٢) راجع: François Dubet : *Acteurs Sociaux et Sociologues*, Paris, Ehess, 1988 P. 13

(١٣) المرجع نفسه ص ٢.

العملية. ولذلك فإن منهج "التدخل السوسيولوجي" يصبح مجبراً على الأخذ بعين اعتباره هذا "الوعي العملي" الذي نتعرف عليه من خلال أقوال الفاعلين الإجتماعيين. خصوصاً أن هذا "الوعي العملي" هو "المادة الوحيدة المتوفرة" أمام الباحث حتى يتعرف إلى موضوع بحثه، والتي تبقى موقوفة على أقوال الفاعلين الإجتماعيين المتأثرين حكماً بوعيهم العملي الناتج عن ممارستهم الإجتماعية.

إذا كان هذا "الوعي العملي" هو الواسطة للوصول إلى معنى العمل الإجتماعي وتفسيره، فإن التوصل إلى هذا المعنى يتم بفضل النظرية السوسيولوجية نفسها، إذ إن الفاعل الإجتماعي لا يمتلك إلا وعياً محدوداً (بمعنى) عمله وممارسته، لأن "وعي الفاعلين الإجتماعيين لا يحيط (عادة) بأبعاد النظام الإجتماعي ولا بشروط الممارسة عينها"(١٤). ومن أجل معالجة هذا الوضع يلجأ منهج "التدخل السوسيولوجي" إلى معالجة منهجية تتمثل في جمع الفاعلين الإجتماعيين بطريقة تسمح باعتبارهم "صورة الحركة الإجتماعية بمختلف دلالاتها وتشكلاتها المستقرة نسبيًا".

د- في القدرة التمثيلية

في هذا المنحى بالذات يجري انتقاء الفاعلين الإجتماعيين للمشاركة في "التدخل السوسيولوجي"، حيث يصار إلى تشكيل صورة مصغرة عن الحركة الإجتماعية وهي بكل الحالات الصورة التي تتكوّن لدى الباحثين عن الحركة الإجتماعية عينها(١٥).

تستمد "صورة" المشاركين في المناقشات أهميتها من "نوعيتهم" لا من "كميتهم" أو عددهم"، خصوصاً أن منهج "التدخل السوسيولوجي" اشترط، كما ذكرنا ذلك آنفاً، على هؤلاء امتلاك "وعي عملي" لأن هذا الوعي بالذات هو الأداة الوحيدة المتوفرة أمام هذا المنهج (ومن ورائه نظرية الحركات الإجتماعية التي ينطلق منها) حتى يتوصل إلى تفسير وإعطاء معنى محدد للممارسة الإجتماعية موضوع اهتمامه.

---

(١٤) المرجع السابق ص ١٣

(١٥) المرجع: Michel Wieviorka, L'intervention Sociologique, in Marc Guillaume : *L'état des Sciences Sociales en France*, Paris, La découverte. 1986. P. 160

إن "نوعية" المشاركين هي التي تؤمن لـ "منهج التدخل السوسيولوجي" فاعليته وعملانيته، إذ أن هذا المنهج قادر انطلاقاً من هذه الخاصية النوعية أن يقدم منهجياً "صورة مصغرة" عن الممارسة الإجتماعية الجماعية، هي صورة المشاركين في المناقشات الذين يمتلكون قدرات تنظيرية ضرورية للتحليل السوسيولوجي. لكن تعترض هذه الطريقة بعض الصعوبات: فالتركيز على "نوعية" المشاركين، أي بصفتهم الأكثر تعبيراً عن الحركة الإجتماعية التي يمثلون، يفضي إلى اختزال الحركة الإجتماعية وتجربتها بالمستوى السياسي فيها. بمعنى أن المشاركين في المناقشات هم عناصر ممثِلة للحركة الإجتماعية انطلاقاً من كونهم "زعماء" أو رموز تيارات داخل الحركة نفسها، أو هكذا تقدمهم وسائل الإعلام. وهذا ما يضع شكاً في مدى تمثيلهم للتجربة العملية الملموسة، وبالتالي في مدى امتلاكهم للوعي العملي المطلوب. وعليه قد لا يكون الفارق أساسياً بين كونهم "رموزاً سياسية" للتيارات المكونة للحركة الإجتماعية وبين كونهم "الأكثر" تمثيلاً لامتلاكهم وعياً عملياً، لكن عند وجود أي شك على هذا المستوى عند الباحثين الإجتماعيين، فإن الحركة الإجتماعية وتجربتها العملية تتحول إلى مرقب للباحثين. مرقب يمتلك خيارات لا بد من التعمق في ملاحظاتها ودراستها.

هـ- في المعرفة التي يمتلكها الفاعلون الإجتماعيون وموافقتهم على التفسير السوسيولوجي

يركز "منهج التدخل السوسيولوجي" على خاصية أخرى غير "نوعية" التمثيل، هي قيمة "الوعي العملي" عند هؤلاء "الممثلين" للحركة. وهنا لا بد من القول أن الأهمية المعطاة لـ"الوعي العملي" تقع في نوع من التناقض. فإذا اعتبر هذا النوع من الوعي منذ بداية الدراسة السوسيولوجية، "وعياً حقيقياً" أو "الوعي الحقيقي الوحيد المتوفر" فإنه بالمقابل هو "وعي محدود"، بسبب عدم معرفته بـ"أبعاد النظام الإجتماعي" وشروط الممارسة الإجتماعية فيه.

إن غياب "أبعاد النظام الإجتماعي" عن هذا "الوعي العملي" لا يعود إلى محدوديته، بل على العكس، إذ أن الوعي لا يتشكل من هذه الأبعاد فقط، وإنما يتشكل أيضاً من العوامل الأخرى التي تتضمنها التجربة العملية، وهي عوامل وأبعاد نفسية واجتماعية الخ...، تشكل بمجموعها مادة "الوعي العملي"، وهي التي تجعله غير محدود في نهاية المطاف. ولكن المقاربة السوسيولوجية

لهذا "الوعي العملي"، هي التي تعطيه صفة المحدودية، إذ أنها تقاربه من زاوية مدى تضمنه لأبعاد النظام الإجتماعي العام، أي تجعله محدوداً بحدود تضمنه لهذه الأبعاد. وهذه المحدودية تفرضها منهجياً المقاربة السوسيولوجية أكثر من كونه، هو ذاته، من طبيعة محدودة.

ومن أجل استخلاص هذه "الأبعاد" العامة من "الوعي العملي" المخصوص، يلجأ "منهج التدخل السوسيولوجي" إلى طريقة منهجية تعتمد على مبدأ "التحليل الذاتي". فالباحثون الذين يقومون بتوجيه النقاشات نحو هذا الهدف يطلبون من ممثلي الحركة الإجتماعية أن يقوموا بعرض وتحليل الممارسة الجماعية لحركتهم طالبين منهم الأخذ بعين الإعتبار كل الظروف والأوضاع المحيطة بهذه الممارسة. وهذا المسار يجعل من "منهج التدخل السوسيولوجي" منهجاً يستلهم بامتياز نموذج التحليل النفسي. إذ يطرح أحد الباحثين السوسيولوجيين، وهو عادة الذي يؤدي دور المقرر في فريق البحث، على المتناقشين تفسيراً (فرضية) مستنداً إلى مجمل ما قالوه. فإذا وافق المشتركون في النقاش على هذا التفسير أو رفضوه فإن قيمة هذا التفسير لا تكون بهذه الحالة مرتبطة بدقة القواعد المنهجية المعتمدة. ففي حالة قبول التفسير فإنه من المرجح أن يكون مصدر القبول هو مدى استحسان المناقشين لفريق البحث السوسيولوجي، خصوصاً إذا تطابق التفسير مع "الخطاب النضالي" الذي يتبنونه في عملهم وممارستهم. وفي حال رفض التفسير، فما على الباحثين إلا أخذ إجازة وعدم دعوة هؤلاء مرة جديدة إلى النقاش. وهذا بالذات ما يضع "منهج التدخل الإجتماعي" أمام مأزق فعلي غير قابل للحل.

و- في بعض أوجه التطوير في منهج "التدخل السوسيولوجي"

يحاول ألان تورين الخروج من هذا المأزق فيبدي وجهة النظر التالية: "أن أهمية التفسير الذي يطرحه باحث على مجموعة متحاورين لا تتم من خلال تبنيهم لهذا التفسير الإفتراضي. فالذي يعطي أهمية للفرضية هو مدى استفادة مجموعة المتناقشين من هذه الفرضية من أجل إعادة تصويب تفسيرهم لمعنى تجربتهم في الماضي والحاضر والمستقبل بما يتوافق وهذه الفرضية[١٦]".

(١٦) A. Touraine : *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard : 1984.

من ناحيته يعترف فرانسوا دوبيه وهو أحد السوسيولجيين القريبين جداً من ألان تورين، بالمأزق الذي يواجه "منهج التدخل السوسيولوجي" ويقول: "إن نجاح نظرية معينة لا يبرهن بالضرورة قيمتها". وعليه فهو يتساءل: "إلى ماذا تسعى إذن نظرية لا تجد صدى لها في الممارسة الإجتماعية؟"(١٧). هذا التناقض الذي يقع فيه "منهج التدخل السوسيولوجي"، يفرض تعريفاً جديداً للتفسير السوسيولوجي الذي يؤدي إليه هذا المنهج، وهو تعريف يقوم على مبدأ الصحة الشكلية أكثر منه الصحة الفعلية. بمعنى أن على كل نظرية سوسيولوجية أن تتطابق مع "المعايير الإعتيادية لمهنة السوسيولوجي، التي تنظم وتعقلن المعطيات"(١٨). وعليها بالتالي أن تكون "موثوقة عند الفاعلين اجتماعياً حيث أنه لا يمكن اعتبارهم جاهلين كلياً لما يفعلون"(١٩).

ضمن هذه الوجهة فإن التفسير السوسيولوجي الذي يخلص إليه هذا المنهج، يجب أن يتوجه لنوعين من الجمهور: الجماعة العلمية مع ما لديها من معايير عمل خاصة، وممثلو القوى الإجتماعية، بما هم مالكون لمعطيات أخرى غير تلك التي أبدوها خلال مشاركتهم بالنقاشات.

هذا التوجه لا يضع "تبني" ممثلي القوى الإجتماعية للتفسير السوسيولوجي الذي يقدمه فريق الباحثين في موضوع الأولوية والضرورة، رغم ما لذلك من أهمية في إعطاء النظرية السوسيولوجية المعتمدة في هذه الورشة قدرة تفسيرية. فمجموعة الفاعليات التي تتشكل من "الممثلين الأكثر تحفزاً" قد لا تكون "الأكثر تمثيلاً" لحركتها الإجتماعية ولحل هذه المعضلة، يقترح فرانسوا دوبيه علينا دراسة حركات اجتماعية أخرى تكون موضوعات ممارستها المطلبية والنضالية، هي نفسها موضوعات الحركة الإجتماعية موضوع الدرس أصلاً.

---

(١٧) راجع المصدرين التاليين:

- François Dubet : *Sociologie de l'experience*, Paris, Seuil, 1994, P. 224.

- François Dubet : *Sociologie du sujet et sociologie de l'experience*, in François Dubet et Michel Wieviorka, *Penser le sujet*, Paris, Fayard. 1995.

(١٨) المصدر نفسه، **سوسيولوجيا التجربة**. ص ٢٤٩.

(١٩) المصدر نفسه. ص ٢٤٩.

ويقترح كذلك، إضافة إلى هذه المقارنة والمشابهة، دراسة وتحليل كافة الوثائق والمستندات الصادرة عن هذه الهيئات الإجتماعية والمتعلقة بموضوعات نشاطها. فدوبيه يعتبر أن مجرد المقارنة بين هذه الهيئات باعتبارها حالات اجتماعية متمايزة، وبين نصوصها المختلفة، يتيح لمنهج "التدخل السوسيولوجي" أن يكون عملانياً وتالياً، أن يتوصل إلى تفسير موضوعي وفاعل للحركة الإجتماعية الأولى، موضوع الدرس منذ البداية.

لكن دوبيه لا يكتفي بهذه "الضرورات"، بل يعمد، من أجل سد الثغرات المنهجية التي من المحتمل أن يقع فيها "منهج التدخل السوسيولوجي"، وبالأخص إبان إجراء المناقشات والحوارات التي يجريها ممثلو الهيئة الإجتماعية فيما بينهم ومع أعضاء فريق البحث، يعمد إلى لفت النظر إلى اعتبارات معينة يطالب الأخذ فيها:

في المقام الأول: يلفت دوبيه نظر الباحثين الذي يتبنون "منهج التدخل السوسيولوجي" أن يتأكدوا باستمرار من فهمهم الواضح والدقيق لما يسميه "انتظام السيرورات الإجتماعية"، المؤلفة والحاضنة بمجموعها للممارسة النضالية للحركة أو الهيئة الإجتماعية، موضوع الدرس. وفي المقام الثاني، أن يسيطر الباحثون (نسبياً، طبعاً) وخصوصاً خلال إجراء المناقشات بينهم وبين ممثلي هذه الهيئة الإجتماعية، على "تأثيراتهم الذاتية" التي قد تقلل من مستوى الموضوعية والقدرة التمثيلية لممثلي هذه الهيئة. أما في المقام الثالث، يلفت دوبيه النظر إلى ضرورة أن لا تكون التحليلات والإستنتاجات التي يخلص إليها فريق البحث "متعارضة مع المعطيات الموضوعية" (لعمل الهيئة الإجتماعية وممارستها)، والتي يمكن في كل حال، جمعها والتوصل إليها عبر طرق منهجية أخرى، غير "منهج التدخل السوسيولوجي". وفي المقام الأخير يطلب دوبيه أن تكون التحليلات الأخيرة التي يتوصل إليها فريق البحث، بشأن ممارسة وعمل هذه الهيئة الإجتماعية، آخذةً بعين اعتبارها "الأحداث العامة" التي تحيط بهذه الممارسة الإجتماعية والتي تجري خارجها في الوقت عينه (الأحداث السياسية العامة، التغيرات الإقتصادية... الخ).

لكن إذا نظرنا ملياً في اعتبارات دوبيه، فإننا نراها تتعلق بـ "أخلاقية العمل البحثي"، إذا جاز لنا التعبير، أكثر مما هي اعتبارات منهجية. إذ لا يمكننا ، في الواقع، أن نحدد دائماً مفاتيح "التدخل السوسيولوجي" في ما يقوله ويبديه ممثلو الهيئة الإجتماعية. فمثلاً، كيف

يفسر هؤلاء ما يقولونه عن ممارستهم الإجتماعية لجهة مطابقته للأهداف التي تكون الهيئة الإجتماعية قد وضعتها لنفسها، وما هي قواعد ومعايير هذه المطابقة (بين الممارسة والأهداف) في خضم نقاشات حارة ومفتوحة بينهم؟.

ومن ناحية ثانية، إذا كنا نرغب في تناول المناقشات وفي ما يتخللها من معطيات قد لا تدخل في إطار منهج التدخل السوسيولوجي بل في إطار مناهج أخرى، وإذا كنا نريد في الوقت عينه التأكد من "انتظام سيرورات النقاش"، مع الأخذ بعين الإعتبار كل الظروف المحيطة بالمناقشات والخارجة عن إطار منهج التدخل، فإن كل ذلك يصبح موضوع عمل سوسيولوجيين، قد لا يستطيعون الإحاطة به كلياً، عند تحليل المناقشات التي يجريها المناقشون بحضورهم.

بهذا المعنى، فإن "منهج التدخل السوسيولوجي" يشبه كثيراً بقية المناهج السوسيولوجية الكلاسيكية لجهة ضرورة تضمنه قواعد ومعايير واضحة، وهذا بالذات ما نرى أن منهج "التدخل السوسيولوجي" قاصر عن إظهاره بشكل تام وواضح.

ولهذا السبب، ربما، يضع فرانسوا دوبيه، في آخر نص كتبه[٢٠] حول منهج التدخل السوسيولوجي، كلمة قواعد بين مزدوجين، خصوصاً عندما يتحدث عن "القواعد" العملانية والميدانية لهذا المنهج.

منهج "التحليل الذاتي المُستشار والمُرَافق" عند بيار بورديو

لا يصدر منهج "التحليل الذاتي المستشار والمرافق" عند بيار بورديو عن نفس المرجعية النظرية لـ "منهج التدخل السوسيولوجي" عند ألان تورين وإنما يتجاوران ويتشابهان. فهذا المنهج الذي يقترحه ويستخدمه بورديو في كتابه الضخم "بؤس الناس"[٢١]، والذي يستند بشكل أساسي إلى تقنية المقابلة السوسيولوجية ذات الأهمية المنهجية الخاصة في البحوث الميدانية، يتطلب مشاركة مباشرة فيه من قبل الفاعليات الإجتماعية، تماماً كما هي الحال في منهج تورين.

---

(٢٠) راجع : Pierre Bourdieu : *Les Héritiers*, Paris, Ed. De Minuit, 1968, P. 47

(٢١) François Dubet : *Sociologie du sujet* ... P.223.

فالمقابلة كتقنية بحث وجمع معطيات تشكل أداة "استشارة" للفاعلين الإجتماعيين حيث يقوم الباحثون بـ "مرافقتهم" ومتابعتهم، من خلال ما يقولونه أو يبدون من آراء ومواقف في الموضوع الذي يدرسه هؤلاء الباحثون.

ويقول بورديو أنه بمُستطاع الباحث (السوسيولوجي، طبعاً) أن يحيط بـ"المعنى"الفعلي بقوله المقابل، (الفاعل أو الفاعلون الإجتماعيون) عند تمكنه من معرفة مدى موضوعية المواقف والمواقع الإجتماعية التي يعبر عنها هذا المعنى، في إطار العلاقات الفعلية بين مختلف أنواع الرأسمال التي تشكل بدورها "الحقول الإجتماعية". بهذا المعنى يمكن فهم ممارسة "الموضوعية بالمشاركة" Objectivation Participante التي يتحدث عنها بورديو.

فـ(ممارسة) "الموضوعية بالمشاركة" تقوم على منهج "التحليل الذاتي المستشار والمرافق"، الذي يسمح ببناء واقعي لحيز العلاقات الموضوعية (أي البنية)، الذي يتجسد بالتبادل التواصلي (أي التفاعل)، والذي تتم مباشرة مراقبته وملاحظته[٢٢].

بمعنى آخر، إذا كانت المواقف والتصورات الإجتماعية التي يحملها المُقابل، تمتلك معنى ما بالنسبة إلى الباحث الذي يُجري المقابلة، فإن هذا الباحث السوسيولوجي الذي يُفترض به معرفة النظرية السوسيولوجية القادرة على إيضاح العلاقة بين الرأسمال والمجال الإجتماعي، بمستطاعه حكماً معرفة موضوعية هذه المواقف والتصورات وضمن أفضل الشروط. بهذا المعنى فإن المقابلة السوسيولوجية، بما هي الأداة الأكثر تحقيقاً لهذا الهدف، تشكل منهجياً، "تحليلاً ذاتياً مستشاراً ومرافقاً"[٢٣].

---

(٢٢) راجع: P.Bourdieu et Loic Weacquant : *Réponses*, Paris, Seuil, 1994, P.24

(٢٣) يمكن إيجاز نظرية بورديو في هذا الموضوع على الشكل التالي: إن كل نوع من العلاقات القائمة بين المواقف والمواقع يشكل "حقله" الإجتماعي الخاص به. وفي كل حقل تعبر هذه المواقف والمواقع عن نفسها من خلال الأنواع المختلفة للرأسمال (الإقتصادي، الثقافي، الإجتماعي، العاملي،...الخ)، التي تجسدها فعلياً الأعراف (Habitus) والتي يمتلكها الناس بصفتهم فاعلين اجتماعيين. وتقدم الأعراف نفسها على أنها "مجموعة علاقات تاريخية موضوعة" في أجساد الأفراد، على شكل ترسيمات الإستعدادات والتصورات والفعل". المصدر السابق ص ٢٢٧.

١. في القطع المعرفي

إن هذا "المنهج" عند بيار بورديو، يتخذ وجهة تطبيقية يمكن قراءتها في كتابه "إجابات" على الشكل التالي: "النزول إلى الشارع ومقابلة أول الآتين"[٢٤]. وطبيعي القول هنا، أن هذه الوجهة المنهجية النوعية تتناقض كلياً مع الوجهة الكمية، التي استخدمها كثيراً بورديو نفسه في دراساته السوسيولوجية السابقة. فالمناهج الكمية تؤكد أن "أول الآتين" لا يمكن، بأي حال، اعتباره عينة مثالية قادرة على توضيح قوام العلاقة بين الرأسمال والمجال الإجتماعي، والتي يستمد منها التفسير السوسيولوجي أهميته. إذ من الصعب على أقوال "أول الآتين"أن توضح طبيعة تشكل العلاقة بين الرأسمال والمجال الإجتماعي، إذا لم يجر نوع من القطع المعرفي أو الإبيستمولوجي مع هذه الأقوال الذي يعتبر المبدأ الرئيسي بلا منازع لمعرفة الصح من الخطأ[٢٥] من خلال قدرة النظرية السوسيولوجية على موضعة هذه الأقوال في سياق العلاقات الإجتماعية الموضوعية.

بعبارة أخرى، يقف القطع المعرفي موقفاً معاكساً ومعارضاً للوعي الملموس عند الناس، والذي يعبِّر عنه عادةً بـ "المعنى الشائع" الذي يعتبره بورديو، وعياً زائفاً وغير حقيقي.

إن الدراسات المنشورة حديثاً لبيار بورديو تعيد تذكيرنا بأن السوسيولوجيا تفرض قطعاً معرفياً مع "المعنى الشائع". فبورديو يؤكد أن "المعرفة الدقيقة تفترض دائماً قطيعة (...) مع بداهات المعنى الشائع (...). فوحده التشكيك الفعلي في افتراضات المعنى الشائع يمكنه الوقوف بوجه تأثيرات الأشكال الممثِلة للواقع الإجتماعي التي يتعرض لها دوماً المبحوثون والباحثون". ويتابع بورديو فكرته فيقول: "ليس عند الفاعلين الإجتماعيين معرفة فطرية بما هم عليه وما يفعلون. وبدقة أكثر لا يملكون معرفة سبب انزعاجهم أو تململهم، وأقوالهم أو تصريحاتهم الأكثر عفوية وتلقائية (...) قادرة على التعبير عن شيء آخر، مختلف عما يقولونه ظاهرياً"[٢٦].

---

(٢٤) راجع: المصدر نفسه ص ٢٤ و ١٧٦.

(٢٥) راجع: Pierre Bourdieu : *La misère du monde*... P. 918-919

(٢٦) راجع: Pierre Bourdieu : *La misère du monde*...P.918-919

إذن لا يجري التشكيك بـ "المعنى الشائع"، لأنه يحمل بالضرورة وأساساً معنى خاطئاً، بل لأنه يكشف عن وعي "تلقائي" عند الفاعلين الإجتماعيين، مرتبط مباشرة بحركتهم وممارستهم وفعلهم، ولا يمكنهم في الوقت عينه، من معرفة القاعدة أو المبدأ الذي يسمح لهم بالتعرف على أسباب بؤسهم. وبالنتيجة فإن الفاعلين الإجتماعيين لا يملكون بالفطرة معرفة بممارستهم وفعلهم وفق المبدأ القائل بأن الوعي العملي لا يولد قدرة على التجريد والتنظير.

وفي معرض تحليله للمقابلات التي أجريت مع أفراد عديدين يعيشون حالة من البؤس المعيشي الأكيد، يشير بورديو إلى أنه في حالة بعض الأفراد الأكثر بؤساً، تحولت المقابلة السوسيولوجية معهم، إلى مناسبة استثنائية من أجل أن يقدموا شهادات في البؤس وأن يبنوا وجهة نظرهم حول أنفسهم وحول العالم المحيط بهم، وأن يحولوا وجهة النظر هذه إلى ما يشبه المبدأ الذي من خلاله يفسرون أنفسهم والعالم، ويبررون لأنفسهم بالذات هذا التفسير[٢٧].

وإذا كان على النظرية السوسيولوجية أن تقف ضد تفسيرات وتبريرات هؤلاء الأفراد، فلأن وعيهم العملي متأثر بـ "روتين الفكر العادي في المجتمع، والذي يتمسك بـ "حقائق" جزئية فردية أو جماعية (...) أكثر من معرفته بالعلاقات الموضوعية التي لا يمكن برهنتها أو الإشارة إليها بالأصبع، إذ أن هذه الأخيرة لا بد من اكتشافها وبنائها والتأكد منها عبر العمل العلمي"[٢٨]، أي عبر النظرية السوسيولوجية، بتعبير آخر.

هذا الموقف عند بورديو نجد له صدى في كتابات انطوني جيدنز الإنكليزي. فهذا الأخير يقول أن كل "فاعل اجتماعي يملك مستوى أعلى من المعرفة، يلجأ إليها في إنتاج وإعادة إنتاج الممارسات الإجتماعية اليومية. لكن القسم الأكبر من هذه المعرفة يبقى معرفة عملية أكثر منها نظرية"[٢٩]. فالناس، ومن خلال معارفهم، يستثمرون ما يعرفون ويفسرون

---

(٢٧) المصدر نفسه ص ٩١٥.

(٢٨) راجع: P. Bourdieu : *Raisons Pratiques*, Paris, Seuil, 1994, P.9

(٢٩) راجع: Anthony Giddens : *La constitution de la société*, Paris, PUF 1987, P. 71

ممارستهم وأفعالهم لأنفسهم وبدون أن تتطور هذه المعرفة إلى أن تصبح معرفة نظرية، كما هي النظرية السوسيولوجية. فمعارفهم تبقى معارف عملية. وهي تتضمن كل ما يعرفونه بطريقة مضمرة، أي كل ما يعرفون القيام به في الحياة الإجتماعية، بدون أن يكون بمقدورهم التعبير عنه بطريقة منطقية ومقنعة. ويذهب جيدنز إلى حد القول أن هذه المعرفة عملية، بسبب عدم قدرة الأفراد على التعبير عنها شفوياً، أي صياغتها في مقولات، أو لنقل في خطاب متماسك، خصوصاً وأن الخطاب، بنظر جيدنز، هو من طبيعة نظرية أصلاً.

وفي محاولة، من قبلنا، للمقارنة بين الموقعين، نرى أن بورديو ينظر إلى هذا النوع من المعرفة على أنه "معرفة روتينية" لأنها مرتبطة مباشرة بالممارس والمعيش وبالتالي، فإنها ليست من طبيعة نظرية ولا يمكن لصاحبها أن يمتلك بموجبها خطاباً نظرياً عن ممارسته، وإذا كانت المعرفة عملية فلأنها جزء من الروتين اليومي المُمارس والمُعاش، ولأنها نتيجة لأفراد وجماعات وحقائق موضعية لا أكثر. أما الفروقات بين موقفي بورديو وجيديز في الموضوع، فيمكن تلمسها في التعريف الذي يعطيه بورديو لـ "القطع المعرفي". فالمعنى الذي يمكن أن تمدنا به أقوال مجموعة من الناس (في موضوع الفقر والبؤس) لا ينظر إليه، من زاوية "القطع المعرفي"، على أنه يمثل وعياً زائفاً. بل يُنظر إليه على أنه من "روتين المعرفة" (المعرفة اليومية)، وهذا النوع من المعرفة يسعى إلى ترجمة الممارسة الإجتماعية كممارسة أفراد أو جماعات أكثر من سعيه إلى وضع هذه الممارسات في نصاب "العلاقات الموضوعية"، التي تشكل هدفاً للبحث السوسيولوجي عينه.

وفي هذا السياق بالذات، يسعى بورديو في كتابه إلى عرض صور البؤس بدون أن يكون لهذا العرض قواماً نظرياً جاهزاً أو مسبقاً. بمعنى آخر، يشكل كتاب "بؤس الناس" تجريباً هاماً للمنهج النوعي في السوسيولوجيا. إذ أن كل فصل من فصوله يتضمن مقابلة (سوسيولوجية) هي بمثابة شهادة أو صورة من صور البؤس والشقاء. وفي بعض هذه الفصول نجد الأمور المتلازمة التالية:

- بعض المعلومات التفصيلية حول ظروف وإطار إجراء المقابلة،
- نص المقابلة حرفياً،
- الإستخلاص السوسيولوجي التفسيري المبني على المقابلة.

بيد أنه لا يمكن النظر إلى مجمل هذه الخلاصات التفسيرية السوسيولوجية، على أنها تشكل تفسيراً سوسيولوجياً عاماً للبؤس. فبورديو يسارع إلى القول "أنه جرى تنظيم الشهادات التي أودعنا إياها الرجال والنساء حول حياتهم وما يتخللها من صعوبات، بطريقة يمكنها إعطاءنا نظرة مفهومة (لأحوالهم) أكثر مما فرضته علينا مستلزمات المنهج العلمي[٣٠]. بمعنى آخر، لا يمكن أن تقلل مشاركة الأفراد المقابَلين في تحديد التفسير السوسيولوجي، عبر شهاداتهم عن أحوال البؤس المتنوعة والواسعة من ضرورات العمل الإلزامية والدقيقة التي تقوم عليها السوسيولوجيا.

وبتقديرنا، يشكل هذا الكتاب عملاً مميزاً من حيث هيكل انتظامه المنهجي، فكل مقابلة مدرجة بنصها إلى جانب المعلومات الضرورية عن كيفية إجرائها، ومن ثم التفسير السوسيولوجي المبني عليها. هذا الإنتظام يراد منه على ما يقول بورديو نفسه، أن يرينا كيف تم "تحويل" وجهة نظر كل من المقابَلين (وعي روتيني يومي) إلى تفسير (وجهة نظر) سوسيولوجية، أي وضع الممارسة الإجتماعية في نصاب العلاقات الموضوعية.

٢. في القدرة التمثيلية للمقابلات

يعتبر بورديو أن كل "مقابلة" هي بمثابة دراسة "حالة" وكل "حالة" تمثل بامتياز صورة من صور البؤس. أما المقدرة التمثيلية في هذه الصور للبؤس، فلا يمكن معرفة حجمها وعمقها إلا من خلال التعرف على كيفية تنظيم وتركيب هذه الصور والحالات في الكتاب نفسه. وهو تنظيم يتيح التوصل إلى أمرين اثنين: الأول، جعل الإختلاف بين حالات البؤس المتعددة نوعاً من التواجه والإصطراع بين بعضها بعضاً. والثاني، تسليط الضوء على مدى تمثيليتها من خلال كل حالة مدروسة مباشرة، وذلك عبر جعل بقية الحالات الأخرى بمثابة متغيرات حولها[٣١]. إن هذين الأمرين بالذات يجعلان طريقة عرض وتحليل حالات البؤس نوعاً من إعادة بناء موازييك البؤس، وبطريقة تتلاءم مع "نظام" الكتاب، الذي هو تعبير

---

(٣٠) راجع: بؤس الناس ص ٧.

(٣١) المصدر نفسه ص ٨٠.

(تمثيل) عن كيف يفهم بورديو نفسه ظاهرة البؤس من ناحية، ومدى تمثيل كل مقابلة من مقابلات الكتاب، نتلمسه في مدى تجانسه مع النظرية السوسيولوجية، التي يتبناها بورديو في تحليله لـ"صور البؤس"، وهي النظرية التي تسعى لإدراج البؤس في سياق العلاقات الموضوعية ونصابها. فكل حالة تشكل بذاتها مرقباً او مختبراً لجانب من جوانب البؤس كظاهرة عامة، يكون فيه صاحب الحالة الذي تتم معه المقابلة السوسيولوجية، مُمَثلاً لصورة من صور البؤس، على ما يذهب إليه بورديو. فالقدرة التمثيلية إذن، لا تصح في المعادلة الإحصائية التي غالباً ما تختزل المستوى التمثيلي في الدراسات السوسيولوجية. وإنما، في هذا المجال، قدرة تمثيلية "نظرية أو سوسيولوجية"، حسب تعبير بورديو. أي أنها قدرة تمثيلية ترتكز إلى خصائص مضمون المقابلات وإلى خصائص المقابَلين الذين ينظر إليهم الباحث الفرنسي بصفتهم "فاعلين اجتماعيين يملكون استعدادات ومواقع اجتماعية"، يمكن عبرها مقاربة البؤس من وجهة سوسيولوجية.

والجلي هنا، أن بورديو يعطي الأشخاص المقابَلين ومواصفاتهم أهمية غير قليلة، إذ أن هذه المواصفات بما هي مواصفات تمثيلية تسمح بنظره بالتوصل إلى تفسير سوسيولوجي للحالات التي يمثل هؤلاء، وذلك من خلال وضع استعداداتهم وتصوراتهم ومواقعهم في كنف المجال الإجتماعي الذي يعيشون فيه.

وضمن هذا السياق فإن بورديو يسمح لنفسه بنوع من المطابقة، التي لم نجد لها أثراً يذكر في دراساته السابقة، بين المنهج السوسيولوجي النوعي الذي يقترحه، وهو الذي يسميه "التحليل المستثار والمُرافق" والمنهج الإختباري في العلوم الدقيقة أو الصحيحة. ففي نقاش مع سوسيولوجي فرنسي زميل له وصديق، يقول بورديو "أن غاليله لم يكن بحاجة إلى تكرار لا نهائي لتجربة التساقط من أجل بناء نموذج سقوط الأجسام. فحالة خاصة يُعاد "بناؤها جيداً" لا تعود حالة خاصة[٣٢]. لكن يبقى علينا أن نعرف ما إذا كان منهجه المقترح يؤدي إلى "بناء جيد" للحالة من أجل أن تفضي هذه إلى تفسير سوسيولوجي ما.

---

(٣٢) راجع إجابات ص ٥٧.

٣. معوقات امام منهج بورديو

بدايةً، من المعروف أن بناء الحالة يجري من خلال الخصائص الخاصة والمميزة لهذه الحالة. وتكون هذه الخصائص "نظرية" أساساً، على اعتبار أنها استخلصت بواسطة "نظرية سوسيولوجية"، حيث تتعامل (من خلال المقابلات) مع أفراد (حالات) من أجل تفسير البؤس الحياتي والمعيشي، وحيث يمتلك هؤلاء الأفراد موقعاً "منهجياً"، في سياق البحث السوسيولوجي، لا جدال فيه، بحسب طريقة بورديو.

– الموقع المنهجي لمفهوم "التآلف"

تكشف خصائص البؤس، عند عدد من الحالات (الأفراد) عن نوع من التجانس والألفة، عندما نجري مقابلات مع الأفراد الذين يعبرون عن شهادات متعددة ومتمايزة عن مختلف صور البؤس وأشكاله. وهذا ما يجعل "تجانس" الخصائص مرتبط مباشرة بمقابلة الأشخاص الذين "يعرفون" البؤس.

لكن اذا كان هذا التجانس يسمح للباحث السوسيولوجي في جعل المقابلة ذات أهمية تواصلية مثالية، يشدد عليها بورديو كثيراً[٣٣]، فإن هذه المقابلة تجري، كما نفهم ضمناً، مع "أول الآتين". كما أنها (المقابلة) تتأثر باستعدادات وتصورات وأساليب الفهم لدى هؤلاء المقابلين. ولأن الباحث الذي يجري المقابلة، بفعل امتلاكه الدرْبة والوعي والإحاطة بموضوعه، قادرٌ على التعرف مباشرة وفي لحظة إجراء المقابلة، على هذه التصورات والأفكار التي يمتلكها المقابل عن الفقر، فإن هذا الباحث (قد) يسعى الى توظيفها في تفسير

(٣٣) يقول بورديو: "عندما يطرح فيزيائي أسئلة على فيزيائي شاب آخر (أو ممثل سينمائي على آخر، أو عاطل عن العمل على آخر...الخ) وهما يتشاركان بذات الخصائص التي تشكل عوامل تفسيرية أساسية لممارستها وفهمها، ويرتبطان بنوع من التجانس العميق، فإن هذه الأسئلة تستند إلى مبدأ رئيسي بتصورات المقابل المتطابقة موضوعياً مع تصورات المقابل. وبالتالي، فإن الأسئلة الأكثر موضوعية لا يمكن أن تكون ذات منحى عدواني بالنسبة إلى المقابل، لأنه يعرف تماماً أنه وسائله يتشاركان بالخصائص الأساسية، والسائل لا يستطيع بالمقابل أن ينسى أنه عندما يحاول الكشف عن موضوعية المستجوب، فإنه يكشف عن موضوعيته، هو أيضاً. راجع بؤس الناس ص ٩٠٨.

الفقر والبؤس، على مستوى علاقة "الرأسمال" بـ"المجال الإجتماعي". بهذا المعنى، فإن مفهوم "التجانس" بين صور وأشكال البؤس يرتكز (عند بورديو) على "المعرفة المسبقة"(أي تصورات وفهم الذين تُجري المقابلات معهم) للواقع، ويأتي البحث السوسيولوجي يثيرها". والخطورة، هنا، أن هذه المعرفة المسبقة، كما هي الحال عند تورين في الصورة التي يأخذها عن الممارسة النضالية من المقابَلين، يمكن أن يجري توظيفها، على المستوى السياسي، إذا كان الباحث السوسيولوجي الذي يَجري المقابلة يمتلك نفس تصورات المُقابل ويصدر عن المواقع الإجتماعية عينها.

ونحن نعتقد أن "التجانس"، بهذا المعنى، يصبح "تواطئاً قيميًا" بين الباحث والمقابل، أكثر منه بحثاً علمياً لكشف واقع البؤس. لذلك، يجب ربط مفهوم "التجانس" أو التشابه والألفة بين صور البؤس المتعددة والمختلفة، بالنظرية التي يتبناها الباحث في دراسته لحالة من حالات البؤس. إذ أن دراسته لهذه الحالة تتم عن طريق "إعادة بنائها". وإعادة البناء هذه، لا يمكن لها الا أن تستند على خيارات نظرية ومنهجية يعتمدها الباحث. بمعنى آخر، تصبح حالة البؤس المدروسة، نوعاً من المختبر يختار الباحث جانباً أساسياً منها، كما يحدده هو والذي يمكنه، بالتالي، من الكشف عن كلية الحالة وموضوعيتها.

إن المشكلة الرئيسية في هذا "التجانس" المنهجي عند بيار بورديو، أنه غير واضح تماماً كمبادىء وقواعد منهجية. فالتجانس يرتكز على "ديمقراطية الإستكشاف" (حسب تعابير بورديو) التي تؤمنها بنية المقابلة عن البؤس، بالنسبة إلى الباحث. قد يكون هذا الأمر صحيحاً لكنه يبقى استكشافاً غير مستند إلى مؤشرات منهجية واضحة. وبالتالي، فإن قيمة التفسير السوسيولوجي لهذه الحالة، تصبح مرتكزة، لا إلى دقة المسار المنهجي، وإنما إلى ما تنقله" لنا المقابلة من شهادات وأقوال وإلى "تبني" الباحث لهذه الأقوال.

وضمن هذه الشروط، لا يمكن ضمان أن يكون تفسير الحالة المدروسة تفسيراً سوسيولوجياً "مبنياً" بدقة. وهذه المشكلة بالذات، هي التي يشير إليها بورديو في ختام كتابه "بؤس الناس" إشارة سريعة.

وحتى يخرج من هذه المعضلة المنهجية يقترح بورديو علينا، أن نميز (كما جرت العادة في مجالات البحث السوسيولوجي الآن) بين فهم الحالة وتفسيرها[٣٤]. وأن نعتبرهما شيئاً

واحداً. فبرأيه أن التفسير السوسيولوجي ينبني على فهمنا لـ"المعرفة العملية" للناس المستندة، بدورها، إلى ممارساتهم الخاصة.

وبرأيه أيضاً أن التفسير السوسيولوجي ليس إلا "وجهة نظر" وبالتالي "فإن الباحث لا يستطيع أن يتجاهل أن الأساسي في وجهة نظره، هو أنها وجهة نظر الفاعلين الإجتماعيين"(٣٥).

وهذا بالذات ما يجعل من وجهة نظر الناس "معرفة إيجابية" بممارساتهم بمختلف أبعادها الفردية والنفسية والتاريخية... الخ. أما وجهة نظر الباحث السوسيولوجي فهي تمثل "معرفة" من نوع آخر، معرفة تسعى انطلاقاً من "معرفة الناس"، إلى إيضاح "العلاقات الموضوعية" والتي تتمثل عند بورديو، في البعد الإجتماعي لممارسة الناس العملية. بهذا المعنى، تتفارق "المعرفتان"، الأولى هي "وعي الممارسة العملية" والثانية هي ترجمة "الوعي العملي" إلى نوع من تجريد فكري له علاقة بالنظرية السوسيولوجية التي يتبناها الباحث.

لكن السؤال الذي يطرح هنا، هو كيف يجري الإنتقال أو التحوّل من "المعرفة العملية" إلى "المعرفة السوسيولوجية". طريقة هذا الإنتقال أو هذا التحول؟ إنها بالضبط "التدخل السوسيولوجي" الذي يمارسه السوسيولوجيون، من خلال اشتغالهم على "معرفة" الفاعلين الإجتماعيين، حتى يتوصلوا إلى تفسير سوسيولوجي لهذه المعرفة. وللدقة أكثر، نقول أن التفسير السوسيولوجي يرتبط بطريقة إظهار وتبيان الموضوع السوسيولوجي المستهدف، أي "العلاقات الموضوعية" أو "أبعاد وعناصر النظام الإجتماعي"، انطلاقاً من "المعرفة العملية" التي يحملها هؤلاء الفاعلون الإجتماعيون.

والتفسير السوسيولوجي بالنسبة إلى بورديو يتشكل بحسب فهم الباحثين السوسيولوجيين لـ "معنى الشائع" الموجود في المجتمع على شكل بديهيات والذي يصفه بورديو نفسه، بأنه "معنى معمم". فالتفسير السوسيولوجي يتعامل مع "المعنى الشائع" بصفته معنى معمم، بصفته حمالاً لإستعدادات وتصورات تتبلور على مستوى كل فرد بمفرده،

---

(٣٤) بؤس الناس ص ٩١٠.

(٣٥) المرجع نفسه ص ٩٢٥.

والتي تجسد "العلاقات الموضوعية والعامة "ومعارفهم" الفردية أيضاً. وبالمقابل، ما على التفسير أو المعرفة السوسيولوجية إلا الغوص في هذه المعرفة المعممة (على مستوى المجتمع) حتى تستطيع النظرية السوسيولوجية المهتمة بالعلاقات الموضوعية التشكل والتبلور. بهذا المعنى، يصبح هذا الفهم السوسيولوجي فهماً أصيلاً، مرتكزاً إلى السستام الإجتماعي نفسه.

لكن المشكلة "التقنية" (إذا جاز التعبير) التي تواجه هذه الطريقة في الإنتقال من المعرفة العملية إلى المعرفة السوسيولوجية (في موضوع البؤس)، تتمثل في غياب "مؤشرات محددة" على "العلاقات الموضوعية" التي تختزنها تصورات واستعدادات الأفراد، والتي تشكل بدورها موضوع المقابلات السوسيولوجية (التي يسميها بورديو التحليل الذاتي المستثار والمرافق). وهذا ما يضع قرّاء كتاب "بؤس الناس" أمام ضرورة أن يتصوروا، هم ذاتياً، هذه المؤشرات الغائبة. وذلك من خلال اطلاعهم على ظروف وحيثيات المقابلة، وعلى اطلاعهم على النص الحرفي للمقابلة وعلى التفسير السوسيولوجي المستند إلى نص المقابلة وحيثيات إجرائها. وفي هذا السياق يدعو بورديو إلى "ديمقراطية الإستكشاف" من خلال قراءة المقابلات ومن خلال التفسير السوسيولوجي المقترح لكل مقابلة – حالة. وهذا بالذات من أبرز النقاط التي تشكل محل انتقاد من قبل السوسيولوجيين الذين لا يتبنون طريقة بورديو ولا يحبذونها[٣٦].

– في الكتابة السوسيولوجية

وحتى يخرج بورديو من هذه المعضلة، يقول أن طريقة كتابة التفسير السوسيولوجي، هي التي تمد هذا التفسير بموضوعيته. فطريقة الكتابة تشهد على هذا النزوع الإستكشافي وتشهد على القواعد التي تمكن الباحث من رؤية هذه المقابلات في إطار العلاقات الموضوعية، وهي المقابلات التي استخرج منها تفسير سوسيولوجي نظري يعبر عن نفسه بلغته ومصطلحاته الخاصة.

---

(٣٦) راجع: Nonna Mayer, *L'entretien sociologique selon Pierre Bourdieu*, analyse critique de la Misère du Monde, revue Française de sociologie, xxxv1/2, 355-370

فالكتابة، حسب بورديو، هي وحدها القادرة على نقل وجهات النظر العملية للفاعلين الإجتماعيين وما يحملونه من تصورات واستعدادات إلى مستوى النظرية. والكتابة وحدها، بالتالي، القادرة على توضيح المعرفة السوسيولوجية التي تفسر البؤس بواسطة نظرية معينة. أي أن الكتابة هي التي توضح طبيعة تمفصل أنواع الرأسمال المختلفة مع الحقول الإجتماعية. وفي هذا المجال يشدد بورديو. بنوع من التأكيد الجازم. بقوله:

Le sociologue peut espérer rendre acceptables ses interventions les plus inévitables qu'au prix travail d'écriture qui est indispensable pour concilier des objectifs doublement contradictoires: livre tous les éléments nécessaires à l'analyse objective de la position de la personne interrogée et à la compréhension de ses prises de position, sans instaurer avec elle la distance objectinate qui la réduirat à l'état de curiosité entonologique; adopter en point de une aussi proche que possible du sien sans pour autant se projeter indûment dans cet alter ego qui reste toujours, qu'on le veuille ou non, en objet, pour se faire abusivement le sujet de sa vision de monde[37].

إذن، وحسب بورديو، لا نستطيع تبين موضوعية المواقف والتصورات التي يحملها ويعبر عنها الأفراد المقابلين، إلا من خلال الكتابة السوسيولوجية حيث تتمايز "تحليلات" (تصورات) الأفراد المستثارة عن تحليلات الباحث السوسيولوجي. فعن طريق الكتابة السوسيولوجية تظهر المعرفة السوسيولوجية وتتمايز عن "المعرفة العملية". بهذا المعنى تصبح الكتابة نفسها حاملة بعداً ابيستمولوجيا واستكشافياً يسمح للكتابة السوسيولوجية بالإنبناء والتشكل.

(٣٧) راجع بؤس الناس ص ٨.

خاتمة

قد يكون السؤال الأساسي، في هذه الخاتمة، هو: ما الذي أضافه بيار بورديو والان تورين في تطوير المناهج النوعية في السوسيولوجيا؟.

أربعة اعتبارات يمكن استنتاجها من هذه القراءة العامة لكلا الباحثين:

الاعتبار الأول

أنه إذا كان على السوسيولوجيا أن تتوجه دائماً إلى الفاعلين الإجتماعيين الذين يملكون معرفة عملية، فإن الإقتراحات المنهجية غير الواضحة تماماً عند بورديو وتورين تقترح دائماً التعامل مع هذه المعرفة العملية باعتبارها معرفة أولاً وقبل كل شيء. فالمعرفة العملية مرتبطة مباشرة بالممارسة وتعكس مختلف أبعاد ومكونات هذه الممارسة (السياسية، التاريخية والنفسية ... الخ)، كما تعكس "أبعاد النظام الإجتماعي" الذي يعيش الفاعل الإجتماعي في كنفه.

الاعتبار الثاني:

واستناداً إلى ما قلناه تصبح السوسيولوجيا إذاً "معرفة المعرفة"، حسب تعبير بورديو نفسه. فالمعرفة السوسيولوجية مجبرة على الإرتكاز إلى كل أنواع المعرفة العملية، حتى تستطيع تحديد موضوع دراستها: "أبعاد النظام الإجتماعي" عند تورين، والعلاقات الموضوعية بين التصورات والمواقع الإجتماعية عند بورديو.

الاعتبار الثالث:

يتمثل في أن المعرفة السوسيولوجية لا بد وأن تستند إلى عمل يسميه بورديو "الوضعية بالمشاركة" Objectivation Participante بينما يصفه تورين بـ"التدخل في إطار السوسيولوجيا المستمرة". والإثنان يفترضان "المشاركة" من قبل الفاعلين الإجتماعيين من اجل تقديم تفسير لقضية أو لظاهرة معينة. وتستلزم هذه القضية أو تلك الظاهرة وجود عينة ممثِلة هي عبارة عن مجموعة أفراد أو فاعلين اجتماعيين يخوضون نضالاً معيناً يجمعهم "التدخل

السوسيولوجي" (تورين)، أو هي عبارة عن فرد يملك "تجانساً" مع ظاهرة مثل ظاهرة البؤس (بورديو). فالقدرة التمثيلية ترتكز إلى "صورة" أو "تفسير نظري" (تورين) أو إلى "معرفة مسبقة" قادرة على أن تمد البحث السوسيولوجي بما يسمح له بإظهار "العلاقات الموضوعية" المفسِرة بدورها لظاهرة البؤس (بورديو).

إذن تستند القدرة التمثيلية على المواصفات الموجودة عند المجموعة أو عند الفرد، وبدون هذه المواصفات لا يستطيع الباحث التوصل إلى معرفة سوسيولوجية. غير أنه يجب عدم اعتبار هذه المواصفات مجرد "رؤية شخصية" للفرد المقابل (كما يشير إلى ذلك بورديو). كما لا يمكن اعتبارها مجرد تعبير عن موقف سياسي. وهذا، في كل حال، ما يؤخذ على تورين وبورديو في الوقت عينه. فالمواصفات المذكورة يجب أن تؤدي إلى "بناء حالة" بالضبط من أجل الخروج من كونها حالة خاصة مفردة. فبناء الحالة هو الذي يتيح طريق "العلاقات الموضوعية" أو عن طريق "أبعاد النظام الإجتماعي". بهذا المعنى، تصبح المواصفات المذكورة مواصفات منهجية تعطي الحالة المدروسة، فرداً أو جماعة، تفسيراً نظرياً، أي تستجيب لمتطلبات المعرفة السوسيولوجية، التي لا تصبح كذلك إلا من خلال موضوعها "المبني جيدًا".

الاعتبار الرابع:

ضمن هذه الوجهة يمكن الحديث عن تمثيل نظري أو سوسيولوجي مقابل التمثيل الإحصائي وبدون أن نضع كليهما في حالة تعارض. بمعنى أن هذا التمثيل النظري لا يتشكل، كما هي العادة في السوسيولوجيا، عن طريق قوانين الإحتمال، وإنما بواسطة "نظرية"، حيث تشكل المواصفات المنهجية لحالة معينة برهاناً على أنها مبنية "بناءً علمياً". إذن، بواسطة المنهج، تتوقف الحالة "المبنية جيداً" عن كونها حالة خاصة وتصبح، بالتالي، نموذجاً لديه قابلية التفسير العام.

الدفقات السياحية وانعكاساتها المالية في لبنان: ١٩٩٢-٢٠٠٠

د. جوزيف شليطا

مقدمة

يشهد القطاع السياحي العالمي في عصرنا الحاضر نشاطاً وازدهاراً نتيجة للأعداد الكبيرة من السياح التي تغادر سنوياً إلى البلدان الأخرى بقصد السياحة[١]. وقد بدأ تطور السياحة العالمية بشكل بارز منذ الستينيات من القرن العشرين، وما زال، بالرغم من الأزمات الاقتصادية والعسكرية الخ...[٢] التي عصفت بالعالم خلال عقوده الخمس الأخيرة.

تقوم السلطات الخاصة والرسمية في البلدان المعنية بصناعة السياحة، بتقديم جميع التسهيلات والخدمات اللازمة للسيّاح كي يشاهدوا ويستهلكوا ما يشبع دوافعهم للسفر في إطار يتفق مع رغباتهم وميولهم، وذلك في أماكن قد تكون ذات مغريات طبيعية أو إنسانية أو ثقافية أو صناعية تطوّرت مع الزمن بهدف تسهيل إقامة السيّاح فيها. وتتوقّف درجة النجاح في هذا النوع من الخدمات على توفير انسجام بين عنصري العرض والطلب السياحيين، أي وجود المرغبات السياحية التي تشبع دوافع السفر في مجالات المتعة والثقافة والعلاج، الدين والرياضة، الخ...[٣]. ووجود ما يقابلها من جهود تسويقية تتفق مع الإمكانيات السياحية المتاحة وأساليب التسوّق والدعاية المتطوّرة.

---

(١) Sharron, (Dickman), *Tourism and Introductory text*, 1997, page: 207-208.

(٢) Py, (Pierre), *Le Tourisme un Phénomène Economique*, Les Etudes de la Documentation -Française, PARIS 1992, P: 11.

(٣) De Dakt, (Emanuel), *Tourisme, Passeport pour le Développement*, Paris 1979, Page 11.

وتشكل أوجه النشاط البشري عوامل هامة في جذب السيّاح العالميين الذين يرغبون في فهم الحضارات القديمة والاطلاع على الأمور الثقافية والاحتفالات والاستعراضات السياحية والفلكلورية بهدف التعرّف على ماضي الشعوب وفهم عاداتهم وتقاليدهم وأنماط معيشتهم[٤]. ويزداد التفاوت في قوة الازدهار السياحي أو في ضعفه بين مختلف بلدان العالم نتيجة للفروقات في مستوى التطوّر أو التخلّف بين هذه البلدان، ذلك إن ازدهار السياحة في منطقة ما يعود إلى درجة التطور على الصعد الاقتصادية والاجتماعية[٥]. فأوروبا، على سبيل المثال، التي لا تتعدى مساحتها ٧ ٪ من مساحة اليابسة، هي استقبلت سنة ٢٠٠٠ نسبة ٥٧.٨ ٪ من عدد السياح العالميين[٦]. بينما ترى في المقابل عدم قدرة شعوب البلدان النامية والفقيرة على ادخار مبالغ مالية من دخلهم الفردي المنخفض لدفع نفقات الأسفار بقصد السياحة. لذلك، اقتصر النشاط السياحي في العالم على البلدان الصناعية المتطورة والتي تعتبر أنّ السياحة هي ظاهرة ضرورية يجدر القيام بها والتشجيع عليها. من هنا، يتبيّن أنّ التيارات السياحية القوية في العالم تأتي من مختلف بلدان أوروبا الغربية وأميركا الشمالية ودول حوض البحر الأبيض المتوسط.

بلغ عدد السياح في العالم عام ١٩٩٤ ما يقارب ٥٣٧ مليون سائحاً، وقد بلغ حجم إنفاقهم ٣٤١ مليار دولار أميركي[٧]. وفي سنة ١٩٩٩، ارتفع عدد السياح العالميين الى ٦٥٠ مليون سائح، فيما بلغ حجم إنفاقهم ٤٥٥ مليار دولار أميركي[٨]. وفي العام التالي، أصبح عدد هؤلاء ٦٩٨ مليون سائح، أي بزيادة ٤٨ مليون سائح عن سنة ١٩٩٩ ومجموع نفقاتهم ٤٧٦ مليار دولار أميركي، أي بزيادة ٢١ مليار دولار[٩]. وتعود أسباب هذه الزيادة التي سجلها القطاع السياحي العالمي بين عامي ١٩٩٩ و٢٠٠٠ والتي بلغت نسبة

---

(٤) Py (Pierre), *Le Tourisme, un Phénomène Economique*, op. cit, p: 11.

(٥) Sharron (Dickman), Tourism .. op.cit, p: 89.

(٦) Organisation mondiale du Tourisme,(O.M.T) Statistique 2000.

(٧) المنظمة العالمية للسياحة ، إحصاء عام ١٩٩٤.

(٨) المنظمة العالمية للسياحة، إحصاء عام ١٩٩٩.

(٩) المنظمة العالمية للسياحة إحصاء عام ٢٠٠٠.

٧.٤ ٪ إلى عدة عوامل، كالألعاب الأولمبية في مدينة سيدني الأوسترالية عام ٢٠٠٠، وكأس أوروبا في كرة القدم الذي أقيم في بلجيكا والبلاد المنخفضة، هذا بالإضافة إلى معرض التقنيات والألكترونيات في مدينة هانوفر الألمانية، والاحتفالات ببدء الألفية الثالثة[١٠].

بدت السياحة في حلة جيدة خلال سنة ٢٠٠٠، حيث عمت التنقلات السياحية المزدهرة كل أنحاء العالم[١١]. فارتفعت نسبة السياح في الشرق الأقصى والباسيفيك ١٤.٥ ٪ عن السنة التي سبقتها، وأصبح عدد السياح الذين أمّوا تلك المنطقة من العالم ١١.٧ مليون شخص، كما ازداد عدد السياح الذين ذهبوا إلى أوروبا بنسبة قدرها ٦.٢ ٪ وارتفع عددهم إلى ٤٠٣.٣ مليون شخص أي ٥٧.٨ ٪ من عدد السياح العالميين. ويعود سبب ذلك، إلى عدد من المناسبات، من يوبيل ومعارض ودورات رياضية، بالإضافة إلى تحسن الأوضاع في البلقان (مسألة كوسوفو)، والى انخفاض اليورو مقابل الدولار مما جعل السياحة الأميركية تتجه نحو القارة الأوروبية. وفي المقابل، سجلت السياحة البريطانية انخفاضاً قدره ١،٩٪، وذلك بسبب ارتفاع سعر صرف العملة الإسترلينية. وقد تصدرت فرنسا الدول المستقبلة للسياح في العام ٢٠٠٠، حيث بلغ عدد هؤلاء ٧٤.٥ مليون سائح، أي بزيادة ٢ ٪ عن سنة ١٩٩٩. وتلتها الولايات المتحدة الأميركية، التي أمّها ٥٢.٧ مليون سائح، بزيادة قدرها ٨.٧ ٪ عن السنة السابقة. أما أسبانيا، فاستقبلت ٤٨.٥ في العام الأخير مليون سائح، أي بزيادة ٣.٧ ٪ عما سبقه. وبالنسبة للعالم العربي، حلت تونس في المرتبة الأولى مستقبلة ٥٥٧٠٠٠٠ سائحاً. كذلك، حلّت تونس في المرتبة الثانية خلف جنوب إفريقيا بالنسبة للسياحة الإفريقية[١٢].

وتتوقّع دوائر الإحصاء في "المنظّمة العالمية للسياحة" (World Tourism Organization) أن يتصاعد عدد السيّاح خلال العقدين المقبلين، ليصبح حوالي مليار سائح سنة ٢٠١٠

---

(١٠) المنظمة العلمية للسياحية، إحصاء عام ٢٠٠٠.

(١١) المنظمة العالمية للسياحة ، إحصاء ٢٠٠٠.

(١٢) جريدة المستقبل، ١٠-٢-٢٠٠١، حسب تقرير خاص للمنظمة العالمية للسياحة بسنة ٢٠٠٠.

ومليار ونصف سنة ٢٠٢٠[١٣]. وإذا أضفنا إلى هذا العدد السيّاح الداخليين[١٤]، فسوف يتضاعف العدد مرّات عديدة، بحيث يصل إلى عشرة مليارات سائح يتنقّلون ضمن بلدانهم وفي خارجها، وتتوزّع نفقاتهم على جميع البلدان المعنية بهذه السياحة داخلياً وخارجياً.

تؤكد هذه الأرقام التي أوردناها، على أن الاهتمام الكبير بالسياحة إنما يعود لأسباب اقتصادية في الدرجة الأولى، وإن الأرباح الطائلة التي يجنيها رأس المال السياحي من جرّاء الإنفاق السياحي، هو الذي يجذب رجال الاقتصاد لتوظيف أموالهم في هذا القطاع.

أما في لبنان، فقد شهد القطاع السياحي نمواً سريعاً منذ أوائل الخمسينيات[١٥]، هذا على الرغم من عدم الاستقرار الذي خيّم على الوضع السياسي نسبياً في منطقة الشرق الأوسط. فقد ارتفع عدد القادمين إلى لبنان حوالي ١٦ ضعفاً بين عامي ١٩٥١ و١٩٧٤. فغدا عدد السائحين يقارب مليون ونصف مليون زائراً في السنة الأخيرة (الجدول رقم ١). وقد أدى هذا التطور الى زيادة في الواردات من الزائرين خلال هذه الفترة (بما في ذلك الواردات من الطلاب الأجانب). فارتفعت من ١٢٥ مليون ليرة عام ١٩٦١ إلى ٦٢١ مليون ليرة عام ١٩٧٤، أي بزيادة متوسطة بمعدّل ١٣.١ ٪ سنوياً. ونتيجة لهذا النمو الملحوظ، ارتفعت مساهمة القطاع السياحي في الناتج القومي من ٣١٢ مليون ليرة سنة ١٩٦٤ إلى ١٥٧٦ مليون سنة ١٩٧٤، أي خمس هذا الناتج تقريباً، للسنة الأخيرة (جدول رقم١٣)[١٦].

إلاّ أنه بعد مرور عقد من الزمن على عودة السلام الى لبنان وقيام الحكومات اللبنانية المتعاقبة بإيلاء قطاع الخدمات عموماً والسياحة خصوصاً اهتماماً ملحوظاً في مشاريعها الإنمائية وتحسين البنى التحتية، لم يؤدِ هذا إلى النهوض بقطاع السياحة في لبنان وعودته من جديد الى الحالة التي كان عليها عشية حرب ١٩٧٥–١٩٧٦. وهذا ما ستثبته أرقام هذه الدراسة، فضلاً عن أمور عديدة تتعلّق بهذا القطاع.

---

(١٣) توقعات المنظمة العالمية للسياحة لسنة ٢٠٠٠.

(١٤) قد يقوم السائح الواحد بعدة رحلات في السنة

(١٥) الحسن (حسن)، **السياحة في لبنان، ماضياً حاضراً ومستقبلاً**، بيروت ١٩٧٣، ص: ٣٢.

(١٦) إحصاء المجلس الوطني لانماء السياحة في لبنان، ١٩٧٥.

تتألف الدراسة من أربعة أقسام:

يعالج القسم الأوّل تطور الحركة السياحية في لبنان خلال فترة ١٩٥١–٢٠٠٠ والاتجاه العام لعدد السائحين.

أما القسم الثاني فيدرس الملامح الجغرافية للسائحين الأجانب في لبنان من ناحية التوزيع حسب القارات وبلدان المصدر وحسب الدول الخمس الأول.

ويتضمّن القسم الثالث الترتيب الشهري للسياحة الأجنبية في لبنان.

ويتناول القسم الرابع مقاربة لعائدات السياحة اللبنانية.

القسم الأول : تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان بين عامي ١٩٥١ و٢٠٠٠ وعلاقته بالمتغيرات الداخلية اللبنانية

أصبح القطاع السياحي خلال العقدين المنصرمين، بتطوره المتنامي، عاملاً مهماً في المبادلات الدولية، سواء من زاوية تأثيره المتزايد في الاقتصاد الوطني لبلدان عديدة، أو من زاوية تأثيره الكبير في مختلف أوجه الحياة. ولتحديد حجم وتأثير هذا القطاع على الاقتصاد اللبناني، يجب التركيز على عامل الإحصاء. فبدونه لا يمكن بناء أية سياسة اقتصادية قطاعية، وتحديداً سياسة سياحية، إلا باللجوء إلى الأرقام والمؤشرات المنبعثة عنها[١٧].

أ- التغير السنوي لعدد السائحين

لقد استقينا أعداد السياح الذين يزورون لبنان سنوياً من سجلات وزارة السياحة، حيث تُظهر البيانات أعداد القادمين إلى لبنان عبر الحدود تبعاً لجنسياتهم، وتعكس هذه الأرقام عدد الزيارات، لا عدد الزائرين، هذا إذا أخذنا بعين الاعتبار أن السائح قد يأتي إلى لبنان أكثر من مرة في السنة الواحدة. وتتضمّن أرقام وزارة السياحة أعداد الزائرين الأجانب لمختلف الأسباب (لقضاء عطلة، لأعمال خاصة، لأسباب عائلية، لأسباب صحية، للتحصيل العلمي، سعياً وراء عمل مؤقت..) باستثناء الفلسطينيين والسوريين.

---

(١٧) Lanquar (Robert), *L'Economie du Tourisme*, Collection Que Sais-Je? 1983, P:21.

جدول رقم ١

تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان ١٩٥١-١٩٧٤

السنة	عدد القادمين	التطوّر السنوي٪
١٩٥١	٨٧١٩٢	
١٩٥٢	١١٨٧٣١	٣٦،٢
١٩٥٣	١٢١٩٦٤	٢،٧
١٩٥٤	١٤٨٩٧٢	٢٢،١
١٩٥٥	١٧٦٥٣٥	١٨،٥
١٩٥٦	١٨٧٩٢٧	٦،٤٥
١٩٥٧	١٧٨٨٣٤	-٤،٨
١٩٥٨	٩٢٤١٢	-٤٨
١٩٥٩	١٦٢٣٨٤	٧٥،٧
١٩٦٠	٢٣٠٥٧٣	٤٢
١٩٦١	٢٩٤٣٥٥	٢٧،٧
١٩٦٢	٣١٦١٨٥	٧،٤
١٩٦٣	٣٨٣٣٧٢	٢١،٢
١٩٦٤	٤٦٢١٠٨	٢٠،٥
١٩٦٥	٥٨٨١٩٩	٢٧،٣
١٩٦٦	٦٨٨٥٦٧	١٧
١٩٦٧	٥٠٣٩٨٤	-٢٦،٨
١٩٦٨	٧٠٢٩٣٠	٣٩،٥
١٩٦٩	٧٦٣٣٢٧	٨،٦
١٩٧٠	٨٠٨٢٨١	٥.٩
١٩٧١	٩٩٧٦١٧	٢٣،٤
١٩٧٢	١٠٢٨٧٩٨	٣،١
١٩٧٣	٩٣٩٥٢٣	-٨،٧
١٩٧٤	١٤٢٣٩٥٠	٥١،٦

المصدر: إحصاء وزارة السياحة اللبنانية ١٩٧٥

- فترة ١٩٥١-١٩٧٠

بلغ عدد السياح الذين زاروا لبنان سنة ١٩٥١ (٨٧١٩٢) سائحاً[١٨] (جدول رقم١) تبعاً للمعطيات الرسمية. ويعتبر هذا الرقم نقطة انطلاق لعملنا الإحصائي، حيث لم تتوفّر لنا أرقام قبل ذلك التاريخ[١٩]. وابتداءً من تلك السنة، سجّل عدد القادمين إلى لبنان ارتفاعاً ملحوظاً إلى أن حصلت أحداث سنة١٩٥٨[٢٠] وتراجعت حركة السياحة بنسبة ٤٨ ٪. بعد ذلك التاريخ، عادت الحركة السياحية إلى الارتفاع بوتيرة عالية، وبلغ عدد القادمين إلى لبنان ٦٨٨٥٦٧ سائحاً سنة ١٩٦٦. وبسبب الحرب العربية – الإسرائيلية سنة ١٩٦٧[٢١]، تأثر لبنان بشكل ظرفي، فتراجعت الحركة السياحية بنسبة ٢٦،٨ ٪. لكنه ما لبث أن حقق في السنوات التالية أرقاماً قياسية، متجاوزاً بعض الأحداث والأزمات التي أثّرت سلباً منذ منتصف الستينات على الحركة السياحية، ومنها انهيار بنك انترا سنة ١٩٦٦[٢٢]، والأزمة الوزارية سنة ١٩٦٧[٢٣]. كما حصلت اشتباكات عسكرية بين الجيش اللبناني والفلسطينيين[٢٤] عام ١٩٦٩[٢٥]. بالإضافة إلى ذلك، تأثرت السياحة سلباً في بعض الفترات بسبب تحسن سعر صرف الليرة مقابل العملات الصعبة، مما رفع من كلفة المعيشة وبالتالي حصول تراجع في مجيء السياح إلى لبنان.

---

(١٨) راجع الرسم البياني رقم ١.

(١٩) بدأ الاتحاد العالمي للمنظمات الرسمية للسياحة بجمع الإحصاءات على المستوى العالمي لأوّل مرة سنة ١٩٤٧.

(٢٠) عرفت بثورة ١٩٥٨.

(٢١) انفجر الصراع العربي الإسرائيلي في ٥ حزيران سنة ١٩٦٧.

(٢٢) Ghattas(Emile), *Lebanon's Financial Crisis in 1966*: A Systemic Approach, in: *The Middle East Journal* 25, 1(1971), pp. 31-44.

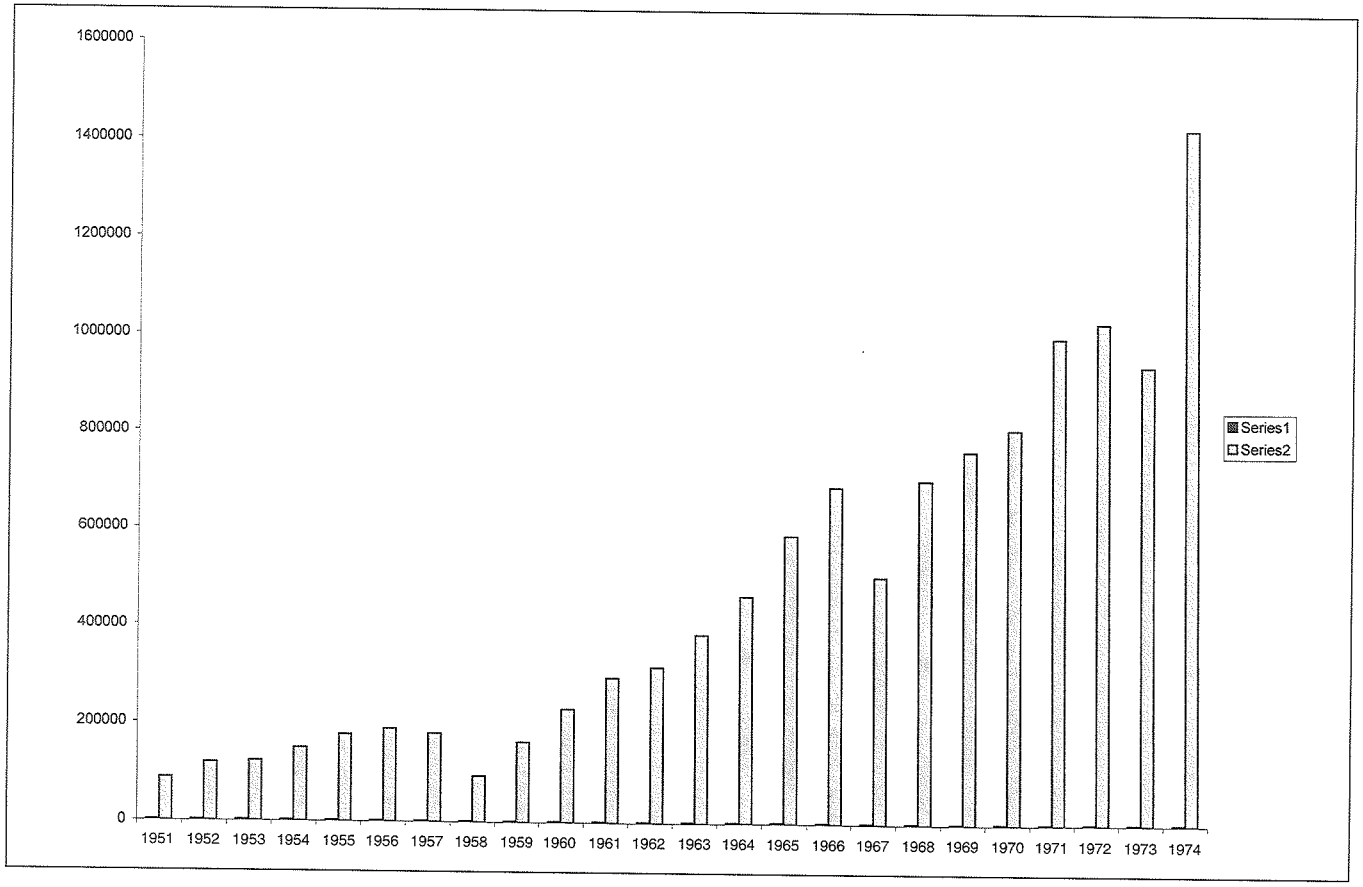
(٢٣) هانف(تيودور)، لبنان، **تعايش في زمن الحرب**، ترجمة موريس صليبا، باريس ١٩٩٣، ص ١٤٨ وحاشية رقم ١٩٨.

(٢٤) أحداث ٢٣ نيسان ١٩٦٩ حيث تصدع مناخ الثقة بين اللبنانيين والفلسطينيين.

(٢٥) هانف، مرجع سبق ذكره، صفحة :٢٠٢-٢٠٩.

الرسم البياني رقم ١

تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان ١٩٥١-١٩٧٤



- فترة ١٩٧١-١٩٧٤

شهد القطاع السياحي تطوراً مميزاً خلال تلك الفترة. لكن هذا بقي مرهوناً بالاستقرار السياسي- الأمني في البلاد والمناخ الإقليمي المشحون نتيجة للصراع العربي الإسرائيلي. فبعدما تخطى عدد القادمين الى لبنان المليون سائح في عام ١٩٧٢، إذ به يتراجع في العام التالي (١٩٧٣) الى ما دون هذا الرقم. ويعود ذلك الى حادثة الهجوم على مطار اللدّ الإسرائيلي في أيّار سنة ١٩٧٢، ومقتل الرياضيين الإسرائيليين في دورة الألعاب الأولمبية بميونيخ في أيلول ١٩٧٢، والهجمات المتكرّرة على لبنان من قبل إسرائيل، وخاصة على المخيمات الفلسطينية وقلب العاصمة بيروت في نيسان ١٩٧٣، وأدت الحادثة الأخيرة الى اغتيال ثلاثة من القادة الفلسطينيين، وحصول انقسام طائفي- سياسي في البلاد بعد دخول الجيش اللبناني في مجابهات عسكرية مع الفلسطينيين في أيار من نفس العام[٢٦]. وبعد أن تجاوز لبنان هذه الأزمة مرحلياً، حققت السياحة لديه رقماً قياسياً في عام ١٩٧٤، حيث وصل عدد القادمين إلى أكثر من ١،٤ مليون سائح.

- فترة ١٩٧٥ - ١٩٧٦

بدأت السياحة اللبنانية تتأثر منذ نهاية سنة ١٩٧٤ بالتطورات السياسية والحوادث والعسكرية التي اجتاحت لبنان عامي ١٩٧٥ و ١٩٧٦[٢٧]. وقد تميزت هذه المرحلة باندلاع القتال في نيسان ١٩٧٥ وقيام خطوط التماس الطائفية والإيديولوجية بين المناطق. وخلال هذه المرحلة، تقاتل اللبنانيون بعنف دون هوادة، وانقطع الارتباط بين أوصال الوطن الواحد، وهاجر الكثير من اللبنانيين أو هجروا. كما لحق الدمار بالوسط التجاري

(٢٦) توقف القتال بين الجيش اللبناني والفلسطينيين بموجب اتفاق ملكارت، الذب نص على احترام الفلسطينيين مصالح الدولة اللبنانية. لكن الاتفاق بقي دون مفعول على الأرض أسوة باتفاق القاهرة الموقع عام ١٩٦٩. راجع هانف، ص ٢١٨ - ٢١٩.

(٢٧) خصصت سنة ١٩٧٥ لتكون "سنة السياحة العالمية في لبنان" وكانت وزارة السياحة والمجلس الوطني لإنماء السياحة وشركة طيران الشرق الأوسط قد أعدّوا العدة لتكون تلك السنة حجر الزاوية لمستقبل سياحي زاهر في الشرق الأوسط يكون لبنان محوره الأساس.

لمدينة بيروت وشُلّ مطارها ومرفأها، وفرت غالبية الرساميل والشركات والبنوك الأجنبية من البلاد، وانشطرت الأسواق الداخلية على أسس طائفية وتراجعت صادرات القطاعات الإنتاجية، وفي مقدمها الزراعة والصناعة، وجمدت مشاريع الإعمار في القطاع العام وورش البناء في القطاع الخاص.

لقد أدى عنف المعارك خلال حرب السنتين الى أضرار جسيمة بالبنية التحتية للاقتصاد اللبناني قدرت بحوالي ٢٢،٦ مليار ليرة لبنانية، أو ما يعادل ٤،٧٨ مليارات دولار أميركية استناداً إلى سعر صرف الدولار آنذاك. وقد بلغت نسبة التدمير في وسط بيروت التجاري حوالي ٨٠٪، وقدرت خسائر القطاع العام خلال حرب السنتين بـ ٦٠٠ مليون دولار، فيما بلغ نصيب القطاع الخاص منها ٢،٦ مليار دولار، أما خسائر القطاع الصناعي وحده، فبلغت نحو ٦٥٠ مليون دولار، ولحق به قطاع التجارة بنسبة تقدر بـ ٤٣٠ مليون دولار. أما ما تبقى من خسائر، فتوزعت على الزراعة والسكن والسياحة[٢٨].

- فترة ١٩٧٧-١٩٨٢

بالرغم من انعدام الإحصائيات حول هذه الفترة[٢٩]، انحصرت الحياة السياحية بعدد من الأجانب، بعضهم من رجال الأعمال بقيت تربطهم مصالح حيوية مع المؤسسات اللبنانية، و لم يستطيعوا إهمال أعمالهم في لبنان، وكان البعض الآخر من الصحفيين الذين جاءوا لتغطية أخبار الحوادث العسكرية. بالإضافة إلى بعض المغتربين. وبناءً عليه، فإن المؤشر الذي أُخذ بعين الاعتبار لتقييم الحركة السياحية لهذه الفترة، هو عدد نزلاء الفنادق التي بقيت تعمل.

من الممكن اعتماد المحتوى الإحصائي للجدول رقم ٢ والرسم البياني رقم ٢ كمؤشرين معبّرين عن مدى تعثّر حركة السياحة بين سنة ١٩٧٤ وسنة ١٩٨٢، هذا، على

---

(٢٨) العياش (غسان)، أضرار الحرب: ، أزمة المالية العامة في لبنان. قصة الانهيار النقدي ١٩٨٢ - ١٩٩٢، بيروت ص ٣٧.

(٢٩) الإحصائيات لعدد القادمين الأجانب غير متوفّرة وذلك لعدم إنجازها من قبل الإدارات الرسمية المختصّة

الرغم من التحسّن الأمني النسبي خلال السنوات ١٩٧٧ و١٩٧٩ و١٩٨٠، حيث لم يبلغ نزلاء فنادق بيروت المستوى الذي كان عليه النزلاء في سنة ١٩٧٤ سوى: ١٨.٨٪ في سنة ١٩٧٧ و١٨.٣٪ في سنة ١٩٧٩ و٢١٪ في سنة ١٩٨٠. أما النسبة التي سجلت لسنة ١٩٨٢ من عدد نزلاء سنة ١٩٧٤ فهي ٧.٦٪. وبذلك، يكون الانخفاض في عدد نزلاء بيروت بالمقارنة مع العدد الذي سجل في سنة ١٩٧٤: ٥.٣ مرّة سنة ١٩٧٧، و٥.٩ مرّة سنة ١٩٧٨، و٥.٥ مرّة سنة ١٩٧٩، و٤.٧٦ مرّة سنة ١٩٨٠، و٦.٢ مرّة سنة ١٩٨١، و١٣.٢ مرّة سنة ١٩٨٢. وبلغ المتوسط السنوي لنسبة الانخفاض في عدد النزلاء بين سنة ١٩٧٤ وسنة ١٩٨٢ -٥٢.٧٪[٣٠].

جدول رقم ٢

تطور عدد نزلاء فنادق بيروت بين سنتي ١٩٧٤ و١٩٨٢

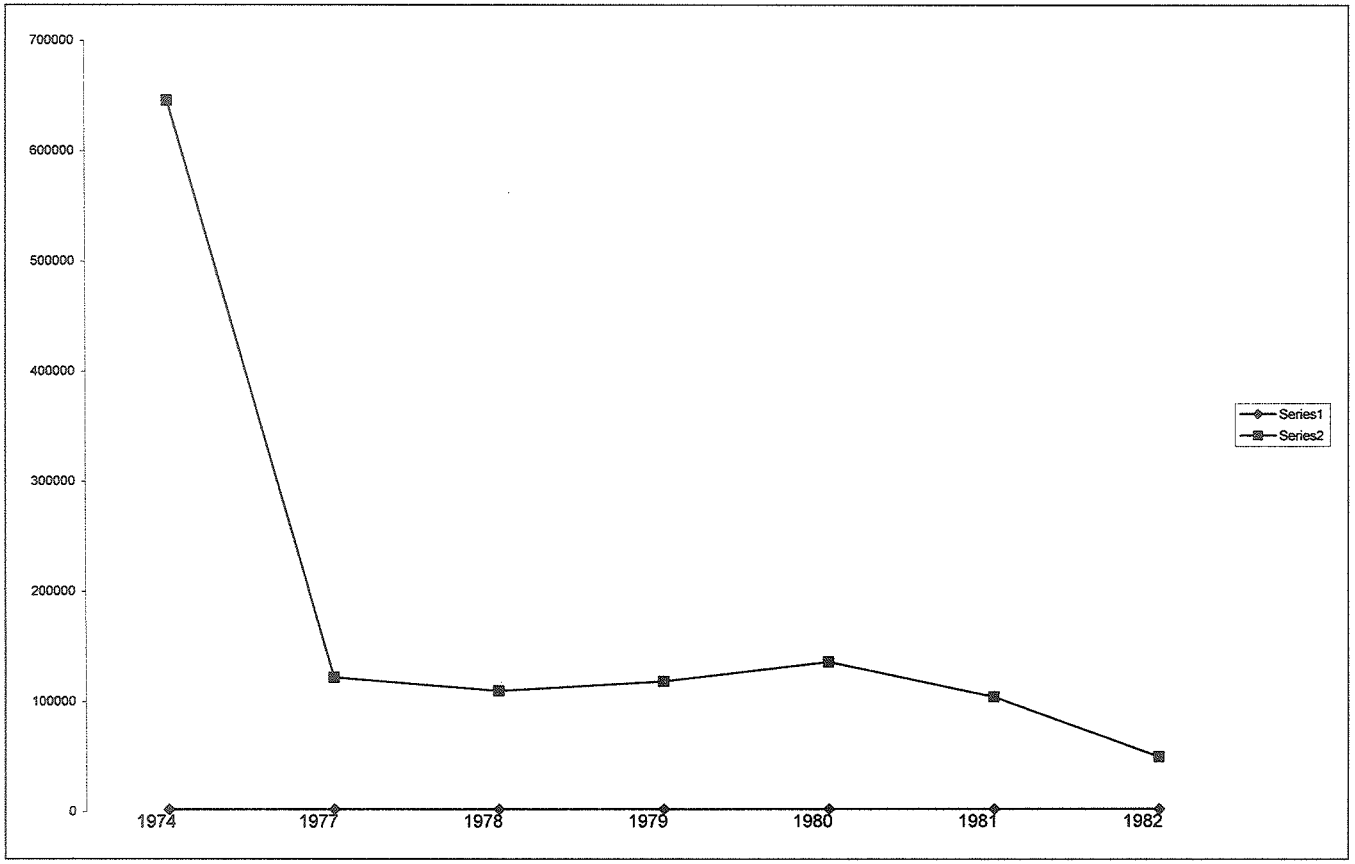
السنة	عدد النزلاء	النسبة المئوية لتطور عدد النزلاء ٪	النسبة المئوية لعدد النزلاء بالنسبة لسنة ١٩٧٤
١٩٧٤	٦٤٥٦٦٥		١٠٠
١٩٧٧	١٢١٧٠٠	-٧١	١٨،٨
١٩٧٨	١٠٩٣٣٨	-١٠.٢	١٦،٩
١٩٧٩	١١٧٨٩٢	٧.٨	١٨،٣
١٩٨٠	١٣٥٥٤٨	١٥	٢١
١٩٨١	١٠٣٦١٤	-٢٣.٦	١٦
١٩٨٢	٤٩٠٢٣	-٥٢.٧	٧،٦

المصدر: يرودي عبدو، واقع الاقتصاد في لبنان، ص: ١٠٦.

(٣٠) يرودي (عبدو)، **واقع الاقتصاد في لبنان**، منشورات مؤسسة الدراسات الاستراتيجية من أجل السلام، ص: ١٠٦.

الرسم البياني رقم ٢

تطور عدد نزلاء فنادق بيروت بين سنتي ١٩٧٤ و١٩٨٢



- فترة ١٩٨٣ - ١٩٩١

شهد النشاط السياحي اللبناني في بداية هذه المرحلة انطلاقة جديدة مع قيام حكومة مركزية قوية، وإعادة توحيد بيروت، ودخول الجيش اللبناني الى بيروت الغربية، وفتح المنافذ الجوية البحرية والبرية. إلى ذلك، انخرطت الحكومة اللبنانية في عملية سلام مع إسرائيل منذ نهاية عام ١٩٨٢ برعاية الولايات المتحدة الأميركية، والتي تكللت بتوقيع اتفاق ١٧ أيار ١٩٨٣[٣١]. وفيما كان من المفترض أن تنعكس هذه التطورات السياسية إيجاباً على القطاع السياحي، وخصوصاً الفندقي، تعثرت، وأدت إلى إصابة قسم لا يستهان به من المناطق والمؤسسات السياحية بأضرار فادحة، وإلى حذف لبنان عن الخريطة السياحية الدولية. وبذلك، عاد النشاط السياحي اللبناني إلى الوراء، وربما إلى حالة ما قبل الستينيات.

لم تتوقف معاناة السياحة اللبنانية عند هذه الحدود، فتوقيع اتفاق سلام بين الحكومتين اللبنانية والإسرائيلية، تسبب في انقسام اللبنانيين بين مؤيدين ومعارضين لهذا الاتفاق. فاشتعلت المحاور السياسية والعسكرية في البلاد، وشهدت تدهوراً خطيراً بانتقال المعارك الى الجبل بعد انسحاب إسرائيل منه في أيلول ١٩٨٣. وبلغ التدهور ذروته باندلاع ما عُرف بـ "انتفاضة ٦ شباط ١٩٨٤". فخرج جزء من بيروت عن دائرة السلطة المركزية، وحدث انقسام في الجيش اللبناني، ولم يتمكن مؤتمري السلام في لوزان وجنيف (١٩٨٣ و١٩٨٤) من إيجاد حل للمسألة اللبنانية[٣٢]. وترافق ذلك مع عمليات اختطاف الأجانب واغتيال بعضهم ومهاجمة القوات المتعددة الجنسية[٣٣]، وبدء الانهيار الخطير للعملة الوطنية[٣٤] وارتفاع معدلات التضخم. كما انقسم اللبنانيون حول "الاتفاق الثلاثي" (كانون الأول

---

(٣١) سالم (إيلي)، **الخيارات الصعبة ١٩٨٢ - ١٩٨٨**، ترجمة مخايل خوري، ط٢، بيروت ١٩٩٣. ووثائق الحرب اللبنانية (١٩٨٢ -١٩٨٣ - ١٩٨٤)، إعداد المركز العربي للمعلومات، بيروت ص ٥٢- ٧٤.

(٣٢) جنيف - لوزان، المحاضرات السرية الكاملة، ثرثرة فوق بحيرة ليمان، تقديم طلال سلمان، ط٢، بيروت ١٩٨٤.

(٣٣) عواد (علي)، **الدعاية والرأي العام**، مضمون ونماذج من الحرب في لبنان والخليج - تجارب دولية، بيروت ١٩٩٣، ص ٢١١- ٢١٢؛

(٣٤) انخفضت قيمة الليرة اللبنانية من حوالي ٣ ليرات لكل دولار أميركي سنة ١٩٧٥ إلى حوالي ٨٠٠ ليرة لبنانية لكل دولار في نهاية ١٩٩٠، وكثيراً ما تعدّى الألف (تقرير برنامج الأمم المتحدة الانمائي - ١٩٩٠).

١٩٨٥) ورعايته من قبل سوريا، وشمل الانقسام القوى المسيحية فيما بينها. وفي أيلول من عام ١٩٨٨، تسببت الانتخابات الرئاسية بوصول البلاد الى مأزق دستوري، فظهرت على الساحة السياسية حكومتان متعاديتان في كل من المنطقة الشرقية والمنطقة الغربية تدعي كل واحدة الشرعية لنفسها[٣٥]. كما لم يؤد اتفاق الطائف عام ١٩٨٩ برعاية عربية وأميركية الى وضع البلاد "حينها" على سكة السلام[٣٦].

باختصار يمكن اعتبار القطاع السياحي بشكل عام أكثر القطاعات الاقتصادية تضرراً من الأحداث التي عصفت بلبنان بين عامي ١٩٧٥ و١٩٩١ وذلك لسببين:

أولاً: كون القطاع السياحي أكثر القطاعات الاقتصادية حساسية للأحداث الأمنية، داخلية كانت أم إقليمية، حيث يكفي وقوع حادث أمني واحد أو ظهور توتر أو خطر حرب في بلد من بلدان المنطقة المجاورين ليتوقف تدفق السياح على جميع بلدان المنطقة، بما فيها البلدان غير المعنية.

ثانياً: الخسائر المادية التي لحقت بالمؤسسات السياحية وبالمطار والمرفا[٣٧]، حيث انخفض عدد فنادق بيروت والمناطق، وقد رافق ذلك انخفاض في عدد الغرف والأسرة ومعدل إشغال الأسرة.

كل هذا، لم يمنع العاملين في قطاع السياحة من الصمود والتأقلم مع الواقع الجديد والاستفادة من السياحة الداخلية (اصطياف وتهجير)، التي نمت خلال الثمانينات بالإضافة إلى اتخاذ مبادرات سواء بالقيام بنشاطات سياحية أو بإنشاء مؤسسات سياحية وفندقية جديدة أو بترميم وإعادة تأهيل العديد من المؤسسات المتضررة.

---

(٣٥) داغر (كارول)، **جنرال ورهان**، ترجمة جورج أبي صالح، بيروت ١٩٩٢.

(٣٦) منصور (ألبير)، **موت جمهورية**، بيروت ١٩٩٤، ص ٢٤٣– ٢٦٩.

(٣٧) تعرض المطار والمرفأ إلى القصف مرات عديدة ونتج عن ذلك أضرار جسيمة، وبلغت أطول مدة تعطيل المطار ١١٨ يوماً متتالياً، كما بلغ مجموع التعطيل من سنة ١٩٧٥ حتى سنة ١٩٩١ ما مجموعه ٨٠٠ يوماً، كذلك توقف مرفأ بيروت فترات عديدة عن العمل وذلك بسبب تدمير المستودعات والمعدات، أهمها سنة ١٩٩٦ بأكملها و١٤٠ يوماً سنة ١٩٧٨ و٢٦ يومًا سنة ١٩٨١.

- فترة ١٩٩٢-٢٠٠٠

بعد عودة السلام الى لبنان واستعادة الدولة لمرافقها ومنشآتها ومواردها، سجّلت الحركة السياحية تصاعداً منذ مطلع التسعينات[٣٨](جدول رقم ٣). فمنذ خريف ١٩٩٢، بدأت الحكومة اللبنانية في مشاريع إنمائية لإعادة تأهيل البنى التحتية في مختلف المناطق. وفي أيار ١٩٩٤، تأسست شركة "سوليدير" لإعادة إعمار الوسط التجاري في بيروت[٣٩]، إشارة إلى أن الخطة الخمسية لمجلس الإنماء والإعمار تضمنت ١٢٦ مشروعاً شملت عدة قطاعات بنسب متفاوتة:

البرامج الاجتماعية	٣٠٪
مشاريع الصحة والبيئة	١١٪
النقل والمرافق ومطار بيروت	٣٨٪
قطاعات أخرى	٢١٪

خلال عام ١٩٩٨، شارفت مرحلة "النهوض" على نهايتها. فأصبح توزيع الكهرباء يتم بمعدل ٢٤ ساعة على ٢٤. وفي مجال الهاتف، تم استبدال السنترالات الآلية بأخرى إلكترونية، ووصل عدد المشتركين الى نصفِ مليون مشترك. وبالنسبة للطرقات، تم تأهيل عدد من الطرقات القديمة وربطت بيروت مع بعض الأطراف بشبكة من الطرقات الجديدة. وفي الوقت نفسه، جرت إعادة تأهيل مرفأ بيروت وتحديثه وإقامة المخازن وتزويده بالمعدات والتجهيزات المتطورة. وحصل الشيء نفسه بالنسبة لمينائي صيدا وطرابلس. كذلك، تم تحديث مطار بيروت وتوسيعه وإضافة مدرجين جديدين، كي يكون قادراً على استقبال ٦ مليون زائر خلال العام ٢٠٠٠. كما أعيد بناء المدينة الرياضية عام ١٩٩٧ التي استقبلت الدورة العربية للشباب. كما تلقت الحكومة اللبنانية عروضاً لإقامة ثلاثة ستادات رياضية في كل من طرابلس وصيدا وبعلبك لاستقبال الدورة الآسيوية لكرة القدم عام ٢٠٠٠. وفي مجال الصحة، أُعيد تأهيل المستشفيات الحكومية المتضررة من جراء الحرب. وبدأ

---

(٣٨) الرسم البياني رقم ٣.

(٣٩) الذهبي(أمل)، سوليدير و"إعمار وسط بيروت التجاري"، دراسة تحليلية، رسالة دبلوم دراسات عليا في علم اجتماع التنمية، الجامعة اللبنانية/ معهد العلوم الاجتماعية – الفرع الأول، ١٩٩٦ –١٩٩٧، ص ٦١ –٦٢.

بالفعل إنشاء مستشفى حكومي ضخم في منطقة بئر حسن ببيروت. أما المستشفيات التي أُنجزت، فهي تلك الواقعة في النبطية وتنورين وراشيا وحلبا وسير الضنية[٤٠].

وكما يتبين من الجدول رقم ٣، فقد انعكست سياسة الإنماء والإعمار التي أطلقتها حكومات الرئيس الحريري إيجاباً على القطاع السياحي، ومع استمرار إسرائيل في سياستها العدوانية على لبنان (الاجتياح الجوي في الأسبوع الأخير من تموز عام ١٩٩٣، واجتياح نيسان عام ١٩٩٦، وهو الذي عرف بـ"عناقيد الغضب"[٤١]، بدأ النمو الاقتصادي يتراجع في البلاد. فخلال عام ١٩٩٦، انخفض معدّل النمو الاقتصادي إلى ٤ ٪، بعد أن بلغ معدّلاً وسطيّاً قدره ٧ ٪ خلال فترة ١٩٩٢–١٩٩٥، وتراوح بين ٥٪ و٧ ٪ خلال سنة ١٩٩٥.

جدول رقم ٣

تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان: ١٩٩٢ – ٢٠٠٠

السنة	عدد القادمين	التطور السنوي ٪
١٩٩٢	١٧٧٤٨٥	
١٩٩٣	٢٦٥٧١٠	٤٩.٧
١٩٩٤	٣٣٥٢١٢	٢٦.١
١٩٩٥	٤٠٩٧٣٠	٢٢.٢
١٩٩٦	٣٩٤٩٦٧	٣.٦–
١٩٩٧	٥٣٦٥٠٢	٣٥.٨
١٩٩٨	٦٠٠٤٤٧	١١.٩
١٩٩٩	٦٧٣٠٨٤	١٢.١
٢٠٠٠	٧٣٨١٤٢	٩.٧

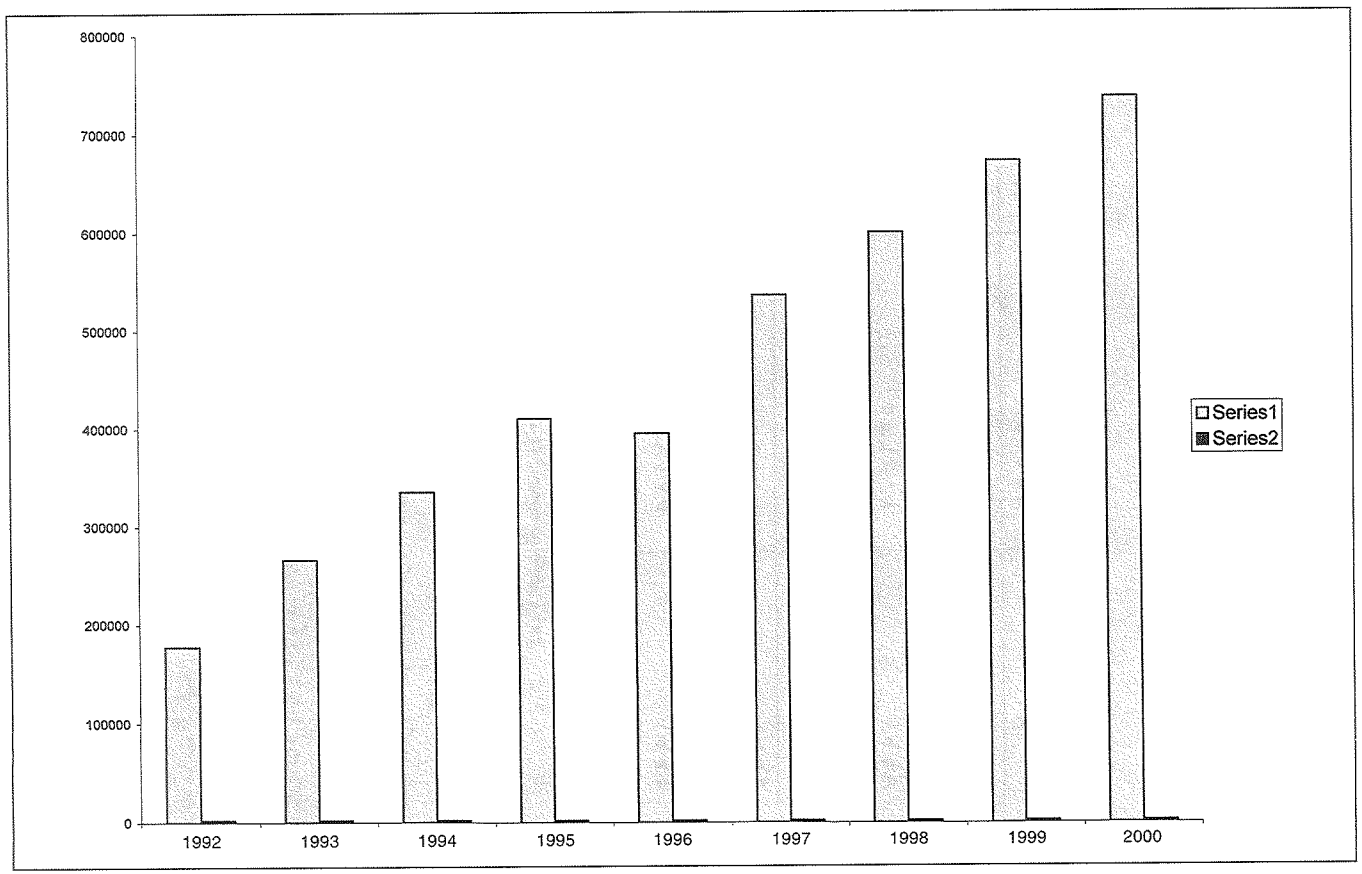
المصدر: إحصاءات وزارة السياحة اللبنانية –٢٠٠٠

(٤٠) أبو رعد (صلاح)، **الإعمار في مواجهة الأزمة "احتياجات استراتيجية وتنفيذ"**، مرجع سابق، ص ٢٩٣ – ٣١٥

(٤١) شهدت سنة ١٩٩٦ حملة إسرائيلية على لبنان من الحادي عشر إلى السادس والعشرين من شهر آب وكانت هذه الحملة قد عرفت بعناقيد الغضب وأدّت إلى تهجير عدد من القرى والبلدات الجنوبية وأوقعت خسائر كبيرة وانتهت باتفاق نيسان نصّ على حماية المدنيين على طرفي الحدود.

الرسم البياني رقم ٣

تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان: ١٩٩٢ – ٢٠٠٠



وتبعاً لإحصاءات وزارة المالية، وصل الناتج المحلّي الإجمالي في نهاية سنة ١٩٩٦ إلى ١٥ مليار دولار أميركي، مقابل ١٤.٢ مليار دولار خلال سنة ١٩٩٥. وإذا كان النمو الذي تمّ تحقيقه خلال سنة ١٩٩٦ أدنى بكثير من معدّل النمو المحدّد في برنامج إعادة الإعمار والبالغ ١٠ ٪، فهناك عوامل عديدة ساهمت في ذلك، منها استمرار وجود عوائق محلية وإقليمية ودولية، وتعثّر عملية السلام في منطقة الشرق الأوسط واعتداءات إسرائيل المتكررة على لبنان، حيث تسببت عملية "عناقيد الغضب" وحدها بخسائر جسيمة قدّرت ما بين ٤٠٠ مليون دولار و ٥٠٠ مليون دولار أميركي، أي ما يعادل تقريباً ١٪ من معدّل نمو الناتج الإجمالي[٤٢].

وبالعودة إلى إحصاءات هذه الفترة، يتبيّن، استناداً إلى التقارير الرسمية، أنّ عدد الوافدين الى لبنان سنة ١٩٩٢ بلغ ١٧٧٤٨٥ سائحاً. وواصل هذا الرقم حركته التصاعدية بصورة تدريجية خلال السنوات اللاحقة حتى عام ١٩٩٦، حين تراجع التطور السنوي بنسبة ٣،٦٪. وعادت الأرقام لترتفع من جديد مع نمو خجول خلال سنتي ١٩٩٨ و١٩٩٩، وذلك بسبب الظروف الأمنية الراهنة فبلغت هذه الأرقام ٧٣٨١٤٢ سائحاً سنة ٢٠٠٠، وبذلك، تكون قد تضاعفت أربع مرات خلال ٨ سنوات.

ظلّ الوضع في جنوب لبنان وعملية السلام عاملان رئيسيان متلازمان يتحكّمان بأرقام السياحة في لبنان، إلى أن جاء الانسحاب الإسرائيلي في ٢٥ أيار ٢٠٠٠، وأشاع جواً من الانفراج في لبنان جذب إليه المغتربين اللبنانيين أبناء المناطق الجنوبية والسيّاح العرب بالدرجة الأولى، ومن ثمّ الأجانب. فأضيفت منطقة الجنوب إلى لائحة الأماكن السياحية المعروفة في لبنان، لا بل كانت أكثرها شهرة خلال فصل الصيف لسنة ٢٠٠٠. فنشأ ما يمكن تسميته بـ"السياحة السياسية الداخلية"، حيث تدفق اللبنانيون من مختلف المناطق الى الجنوب للاطلاع عن كثب على مناطق الاحتلال الإسرائيلية السابقة وأهمها "سجن الخيام". كما جذبت "السياحة السياسية" عدداً من الأجانب. ومع ذلك، بقي الإنفاق

---

(٤٢) تقرير مصرف لبنان ١٩٩٦.

المادي متمركزاً في أماكن الاصطياف والسباحة والتزلج والمواقع الأثرية التقليدية المعروفة بسبب تواجد الفنادق والمقاهي والمطاعم والملاهي فيها.

ب – استشراف أعداد السائحين (EXTRAPOLATION)

تكمن أهمية استشراف المستقبل في أنّه يساعد على النظر في الاحتمالات المختلفة، وعلى اتخاذ القرارات التي تيسّر تحقيق أفضل هذه الاحتمالات. إن استشراف المستقبل يتراوح بين التفكير والتصوّر، ونقطة الصواب التي يمكن أن نلتقي حولها، هي أنّ المستقبل غير أكيد وغير ثابت. هذا لا يعني أن نتوقّف عن التفكير بالمستقبل، فإشكالية الاستشراف تفسح لنا في المجال فهم واقعنا القائم بكل تفاصيله، وتسهل تصوّر بدائل له. وهذا يستدعي مقارنته بسواه والتطرّق إلى جزئياته عن طريق تحليله في ضوء الماضي والخبرة، ثم العمل على إعادة تنظيمه وتطوير نظرتنا إليه، كما يقتضي التذكير بأنّ عملية الاستشراف ترتكز على (Taux Moyen) الوتيرة المتوسطة لتغيّر (Variation) عدد السائحين خلال عدد من السنوات الماضية على أن لا يقل هذا العدد عن ثماني سنوات، وفي استشراف الواقع السياحي اللبناني يجب التنبه إلى عدة نقاط:

١– التوقعات المستقبلية للسنوات العشر القادمة، والتي يجب أن تكون مبنية على ضوء إنجازات القطاع السياحي خلال فترة ١٩٥١–١٩٧٤ و١٩٩٢–٢٠٠٠.

٢– لا يأخذ الاستشراف بعين الاعتبار التغيرات المستقبلية المتوقعة على الصعيد الاقتصادي والسياسي والاجتماعي. فهو يعتمد على فرضية أن الظرف الذي كان قائماً في السنوات الماضية سيستمر في الفترة المقبلة.

استناداً إلى ما ذكرناه، وبناءً على نتائج الإحصاء في الجدول رقم ١، نقوم هنا بمحاولة تقدير الحجم المتوقع لقدوم السائحين. فنحتسب في المرحلة الأولى متوسط التغير السنوي بالاستناد إلى القاعدة $P_n = P_o (1+r)^n$ من سنة ١٩٧٥ إلى سنة ١٩٨٤، ونصل الى تقدير الحجم الذي كان من المفترض أن تكون عليه أعداد السائحين لولا الظروف الأمنية والاقتصادية التي حلّت بالبلاد، وهو ٤٠٧٩٦٣١ سائحاً.

عدد السائحين المتوقع في سنة $P_n = n$

عدد السائحين في سنة الأساس $= P_o$

متوسط التغير السنوي بالأرقام المطلقة r = (Chiffres absolus)

الفارق في عدد السنوات بين سنة الاستشراف n = (Années projetées)

وسنة الأساس (Année de base)

وتأتي النتائج على الشكل التالي: $P_n = P_o (1+r)^n$

$$P_{84} = P_{70\text{-}74} (1+0.1465)^{10} = 4079631$$

ويظهر في الجدول رقم ٤ والرسم البياني رقم ٤ تقدير عدد السياح الذي كان من المفترض أن يحصل بين عامي ١٩٧٥ و١٩٨٤.

جدول رقم ٤

تقدير العدد الذي كان متوقعاً لقدوم السياح الى لبنان بين عامي ١٩٧٥ و١٩٨٤[٤٣]

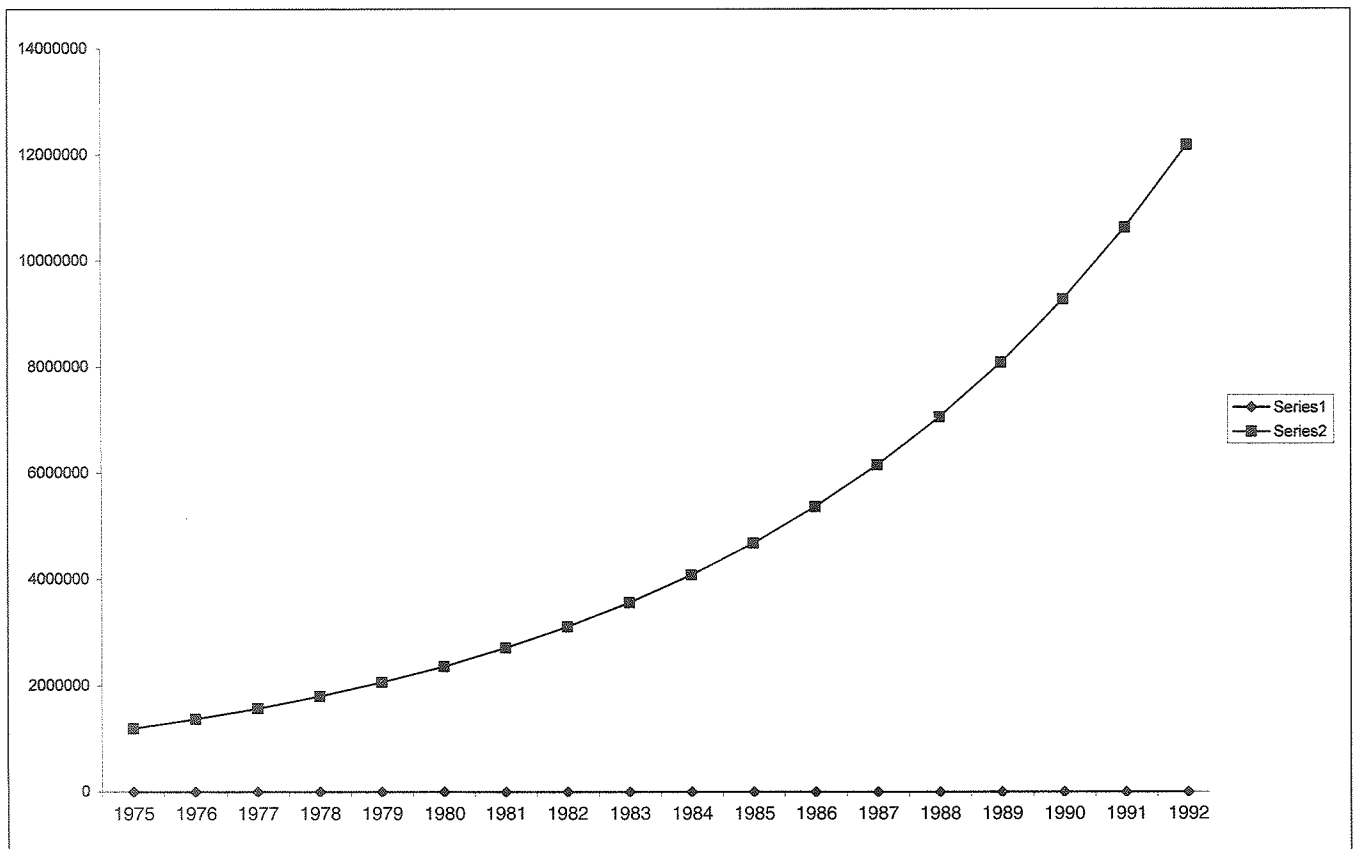
السنة	عدد السياح
١٩٧٥	١١٩١٩٤٠
١٩٧٦	١٣٦٦٥٥٩
١٩٧٧	١٥٦٦٧٦٠
١٩٧٨	١٧٩٦٢٩٠
١٩٧٩	٢٠٥٩٤٤٧
١٩٨٠	٢٣٦١١٥٦
١٩٨١	٢٧٠٧٠٦٥
١٩٨٢	٣١٠٣٦٥٠
١٩٨٣	٣٥٥٨٣٣٥
١٩٨٤	٤٠٧٩٦٣١

المصدر: بالاستناد إلى القاعدة: $P_n = P_o (1+r)^n$

(٤٣) راجع الرسم البياني رقم ٤.

الرسم البياني رقم ٤

استشراف عدد السائحين بين عامي ١٩٧٥ و١٩٨٤



وفي المرحلة الثانية[٤٤]، واستناداً إلى القاعدة الرياضية نفسها، نحتسب متوسط الزيادة السنوية من سنة ٢٠٠١ إلى سنة ٢٠١٠، فيصبح تقدير الحجم المفترض لعدد السائحين لسنة ٢٠١٠ كما يلي (راجع جدول رقم ٥):

$$P_{2010} = P_{2000}\,(1+0.18)^{10} = 738142(1.18)\,10 = 4570380$$

جدول رقم ٥

تقدير الحجم المتوقع لقدوم السائحين الى لبنان: ٢٠٠١-٢٠١٠

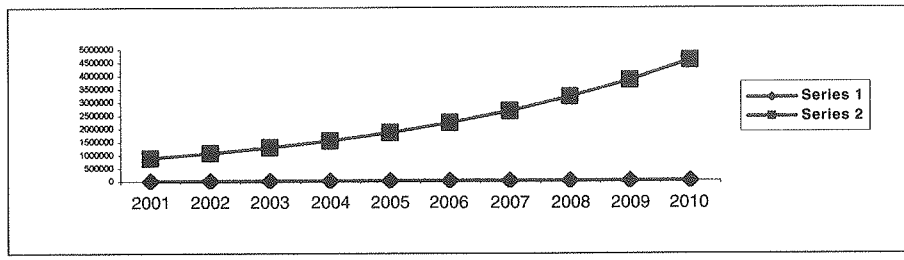
السنة	عدد السياح
٢٠٠١	٨٨٥٧٧٠
٢٠٠٢	١٠٦٢٩٢٤
٢٠٠٣	١٢٧٥٥٠٩
٢٠٠٤	١٥٣٠٦١١
٢٠٠٥	١٨٣٦٧٣٣
٢٠٠٦	٢٢٠٤٠٨٠
٢٠٠٧	٢٦٤٤٨٩٦
٢٠٠٨	٣١٧٣٨٧٥
٢٠٠٩	٣٨٠٨٦٥٠
٢٠١٠	٤٥٧٠٣٨٠

المصدر: بالاستناد إلى القاعدة: $P_n = P_o\,(1+r)^n$

(٤٤) راجع الرسم البياني رقم ٥.

الرسم البياني رقم ٥

استشراف عدد السائحين بين عامي ٢٠٠١ و٢٠١٠



إن عدد السائحين المتوقع أن نحصل عليه سنة ٢٠١٠، والذي يبلغ ٤٥٧٠٣٨٠ سائحاً كان من المفترض أن يكون في متناول لبنان سنة ١٩٨٤، أي قبل ١٧ سنة من الآن، من هنا نستطيع تقدير مدى الخسائر التي تعرض لها الاقتصاد اللبناني.

ج – الاتجاه العام لعدد السائحين (TREND)

يهدف احتساب الاتجاه العام لعدد السائحين إلى إبراز عدد السيّاح الذين كان من المفترض أن يأتوا إلى لبنان خلال فترة ١٩٥١–١٩٧٤ و ١٩٩٢–٢٠٠٠، هذا بغض النظر عن التطورات السياسية والعسكرية والاقتصادية وغيرها التي حصلت خلال هاتين الفترتين. أما الغرض من احتساب هذا الاتجاه، فهو لمقارنة معطيات الاتجاه العام (Trend) مع المعطيات الحقيقية التي حصلت فعلاً. وهذا من شأنه أن يسمح لنا تحديد التقلبات لدفقات السائحين ارتفاعاً وانخفاضاً بالنسبة لمنحى الاتجاه العام ويتيح لنا بالتالي تحديد المسببات الفعلية لهذه التقلبات.

إن الرسمين البيانيين رقم ٦ و٧ يبرزان التطور الفعلي لعدد السائحين خلال فترتي ١٩٥١–١٩٧٤ و١٩٩٢–٢٠٠٠ من جهة، وتطور عدد السائحين الذي كان مفترضاً حصوله في لبنان من جهة أخرى، هذا بغض النظر عن ما حصل من أحداث سياسية وعسكرية والمتمثل بمنحى الاتجاه العام (TREND).

ونلاحظ من خلال الرسم البياني رقم ٦، أن هذه الفترة شهدت خمسة أنواع من

التقلبات خلال خمس فترات متتالية. فكان العدد الفعلي لعدد السائحين في الفترة الأولى الممتدة من سنة ١٩٥١-١٩٥٦ أعلى من العدد الذي كان مفترض حصوله. ويعود ذلك إلى ما شهدته البلاد خلال تلك الفترة من تحسين للبنى التحتية وخلق مؤسسات تهتم بالسياحة وتشجيع المهرجانات السياحية[٤٥] وإنشاء مرافق تستقطب السائحين أو تخدمهم (كازينو لبنان[٤٦]، مطار بيروت الدولي[٤٧]) ، بالإضافة إلى قيام مرفأ بيروت بالخدمات التي كان يقوم فيها مرفأ حيفا، كما أدت الانقلابات التي حصلت في دول المنطقة (مصر سوريا العراق) إلى مجيء عدد كبير من رجال الأعمال وأصحاب الرساميل إلى لبنان[٤٨].

أما في الفترة الثانية، فكان عدد السائحين الفعلي أدنى من المفترض الحصول عليه، واستمر هذا المنحى فترة طويلة امتدت من سنة ١٩٥٧ حتى سنة ١٩٦٥. ويعود السبب في ذلك الى الظروف الأمنية والاقتصادية التي حالت دون المجيء الكثيف للسائحين إلى لبنان، وأبرزها ثورة ١٩٥٨ وما آلت إليه من صراعات طائفية داخلية ونزاعات إقليمية، ومحاولة الانقلاب سنة ١٩٦١، وتحسن سعر صرف الليرة مقابل العملات الأجنبية[٤٩]، والذي أثّر سلباً على نمو القطاع السياحي سنة ١٩٦٢.

وبالنسبة للفترة الثالثة من ١٩٦٧-١٩٧٠، أثّرت الحرب العربية – الإسرائيلية[٥٠] سنة ١٩٦٧ على الواقع السياحي، بالإضافة إلى ذلك كان للاعتداء الإسرائيلي على مطار بيروت الدولي[٥١] سنة ١٩٦٨ أثر هام أيضاً على القطاع السياحي اللبناني. تلا ذلكّ أحداث سنتي ١٩٦٩ و١٩٧٠ بين اللبنانيين والفلسطينيين.

---

(٤٥) مهرجانات بعلبك الدولية.

(٤٦) وضع حجر الأساس سنة ١٩٥٦.

(٤٧) دشن مطار بيروت الدولي سنة ١٩٥٤، فكان نقطة التقاء معظم الخطوط الجوية العالمية نظرا لموقعه بين القارات الثلاث.

(٤٨) سنان (فرنان،)، **واقع الاقتصاد اللبناني وتطوره**، ١٩٧٩، دار العمل للنشر، ص: ١٥.

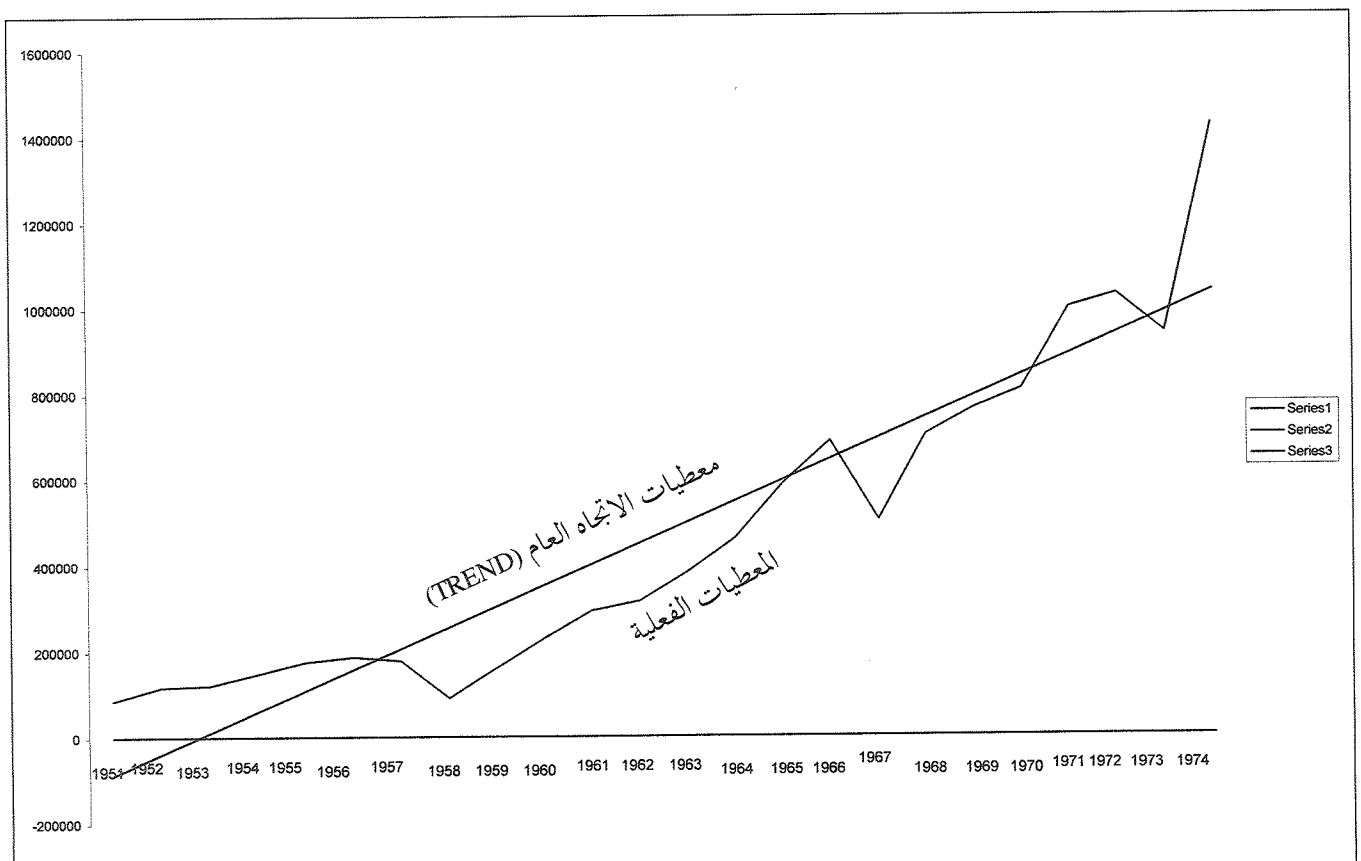
(٤٩) أدى إلى ارتفاع كلفة المعيشة مما دفع السيّاح إلى تبديل وجهة سياحتهم وعدم المجيء إلى لبنان.

(٥٠) سنان (فرنان،)، **واقع الاقتصاد اللبناني وتطوره**، ١٩٧٩، دار العمل للنشر، ص: ١٣٥.

(٥١) عشية رأس السنة الميلادية عام ١٩٦٨، قامت قوات إسرائيلية بجوقلة بتدمير الأسطول المدني لشركة طيران الشرق الأوسط وهو على الأرض في مطار بيروت. وبلغ عدد الطائرات المدمرة ١٣.

الرسم البياني رقم ٦

الاتجاه العام (١٩٥١-١٩٧٤) TREND



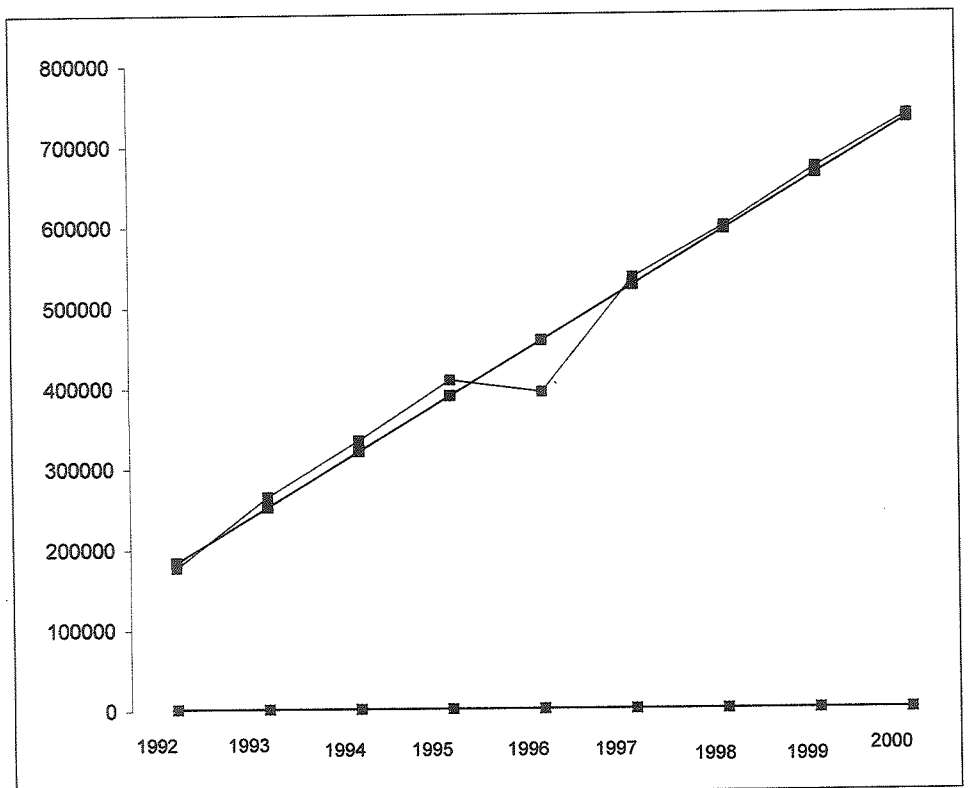
وفي شأن الفترة الرابعة : ١٩٧٠-١٩٧٣، أوحى بداية عهد الرئيس فرنجية بالكثير من الآمال، وكان العدد الفعلي أعلى من عدد السائحين المفترض به. لكن، ما لبثت الظروف الداخلية والخارجية أن تبدلت، بحيث أضحى العدد الفعلي للسائحين أدنى مما يفترض أن يكون عليه. فخلال ذلك العام، وقعت حرب تشرين الأول ١٩٧٣ بين العرب وإسرائيل، واندلعت صراعات دامية بين الجيش اللبناني والفلسطينيين.

أخيراً، تشير الفترة الخامسة (عام ١٩٧٤) إلى ارتفاع واضح في العدد الفعلي للسائحين مقارنة مع العدد المفترض به، وذلك لما توفر آنذاك من مناخات سياحية واقتصادية مساعدة، حيث بلغ عدد السائحين في تلك السنة ما يقارب نصف عدد سكان لبنان.

وفي الرسم البياني رقم ٧، تكاد تكون المعطيات الفعلية لقطاع السياحة تأخذ شكل الاتجاه العام، لولا تعثّر الأحوال الأمنية سنة ١٩٩٦، وذلك من جراء الاعتداءات الإسرائيلية على لبنان وقصف منشأته الكهربائية. وقد برز ذلك جلياً في انخفاض عدد السيّاح الذين أتوا إلى البلاد في تلك السنة، وبالتالي كان العدد الفعلي أدنى من عدد السائحين المفترض به.

الرسم البياني رقم ٧

الاتجاه العام (١٩٩٢-٢٠٠٠) TREND



القسم الثاني: بلدان وقارات المصدر للسائحين الأجانب في لبنان بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠

إن الإحصاءات والأرقام الموجودة في الجداول رقم ٦ و٧ و٨ تظهر الصورة الحقيقية لتوزيع أهم الاتجاهات السياحية العالمية نحو لبنان، لناحية التوزيع السنوي حسب القارات وحسب البلدان وحسب الدول الخمس الأول.

أ – التوزيع السنوي حسب القارات

شهد لبنان خلال فترة ١٩٩٢–٢٠٠٠ نشاطاً سياحياً ملموساً نتيجة لقدوم الضيوف الأجانب إليه من مختلف القارات والبلدان بقصد السياحة. وعلى الرغم من الظروف السياسية والاقتصادية والعسكرية التي تؤثر عادة على ازدهار السياحة، حافظت السياحة العالمية إلى لبنان على مستواها تقريباً خلال هذه الفترة، وذلك لأنها أصبحت حاجة أساسية عند بعض الشعوب. ويبرز هذا جلياً في الجدول رقم ٦ على الشكل الآتي:

١. شكّل السياح العرب وحدهم نسبة مرتفعة بلغ معدلها ٣٨.٢ ٪ خلال طول الفترة الممتدة من سنة ١٩٩٢ إلى سنة ٢٠٠٠. وفي سنة ٢٠٠٠ وحدها بلغ عدد القادمين العرب ما مجموعه ٣٠٠٥٤٤، وشكّل هؤلاء ما نسبته ٤٠.٧ ٪ من مجموع السياح؛

٢. سُجّلت ظاهرة لافتة، هي أن عدد الوافدين من الدول الأوروبية قاربوا عدد الزوار العرب، حيث بلغ عدد الداخلين إلى لبنان سنة ٢٠٠٠ من جنسيات أوروبية ٢٢٨٧٢٨ شخصاً. وقد شكل هؤلاء ما نسبته ٣١ ٪ وهذه النسبة أقل من المعدل الأوروبي العام خلال تسع سنوات والذي شكل ٣٣.٥ ٪ من المجموع العام؛

٣. رغم بعد المسافة، ارتفعت نسبة السائحين الداخلين إلى لبنان من جنسيات أميركية الى ٨٩٩٦٢ شخصاً سنة ٢٠٠٠، أي بنسبة ١٢.٢ ٪ فيما بلغ المعدل خلال الفترة الممتدة من سنة ١٩٩٢ الى سنة ٢٠٠٠ نسبة ١٢.٦٥ ٪؛

جدول رقم ٦

تطور عدد السائحين الأجانب وتوزيعهم حسب القارات (١٩٩٢–٢٠٠٠)

	١٩٩٢	١٩٩٢	١٩٩٣	١٩٩٣	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٤	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٥	١٩٩٥
القارة	عدد	٪	عدد	٪	تغيير ٩٢–٩٣	عدد	٪	تغيير ٩٣–٩٤	عدد	٪	تغيير ٩٤–٩٥
أفريقيا	٣٨٢٥	٢	٤٩٠٣	٢	٢٨	٥٧٩٢	١،٧٥	١٨	٥٩٣٨	١،٥	٢،٥
أميركا	٢٦٤٦٨	١٥	٣٤٣٠١	١٣	٢٩،٥	٤٠٥٦١	١٢	١٨	٥٠٥٦٨	١٢،٥	٢٥
أوروبا	٥٦٧٢١	٣٢	٨٦٢٠٧	٣٢	٥٢	١١٧٤٧٣	٣٥	٣٦	١٥٢٠٠٧	٣٧	٢٩،٤
أوقرانيا	١٥١٦٧	٨،٥	١٦٤١٤	٦،٥	٨	١٧١٧٠	٥	٤،٥	١٩٣٩٩	٤،٥	١٣
آسيا	١٦٨٧٨	٩،٥	٢٣٠٥٣	٨،٥	٣٦،٥	٢٩٠٢٥	٨،٧٥	٢٦	٣٠٥٣٨	٧،٥	٥،٢
الدول العربية	٥٨٤٢٦	٣٣	١٠٠٨٣٢	٣٨	٧٢،٥	١٢٥١٩١	٣٧،٥	٢٤	١٥١٢٨٠	٣٧	٢٠،٨
المجموع	١٧٧٤٨٥	١٠٠	٢٦٥٧١٠	١٠٠	٥٠	٣٣٥٢١٢	١٠٠	٢٦	٤٠٩٧٣٠	١٠٠	٢٢،٢

المصدر: احصاءات وزارة السياحة اللبنانية (١٩٩٢–٢٠٠٠)

١٩٩٦	١٩٩٦	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٧	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٨	١٩٩٨	١٩٩٩	١٩٩٩	١٩٩٩	٢٠٠٠	٢٠٠٠	٢٠٠٠
عدد	٪	تغيير ٩٥–٩٦	عدد	٪	تغيير ٩٦–٩٧	عدد	٪	تغيير ٩٧–٩٨	عدد	٪	تغيير ٩٨–٩٩	عدد	٪	تغيير ٩٩–٠٠
٦٤٨٠	١،٥	٩،١	١٠٠٢٩	٢	٥٤،٧	١٣٢١٣	٢،٢٥	٣١،٧	١٥٧٢٩	٢،٢٥	١٩	١١٧٢٥	١،٦	٢٥–
٤٦٩١٧	١٢	٧،٢–	٦٨٤٠٤	١٣	٤٥،٨	٦٨٣٢١	١١،٥	١،٢–	٨٤٥٣٤	١٢،٥	٢٣،٧	٨٩٩٦٢	١٢،٢	٦،٤
١٤٢٠٣٦	٣٦	٦،٥–	١٧٣٨٤٣	٣٢،٥	٢٢،٤	١٩٥٧٩٧	٣٢،٥	٨–	٢٢٤٢٤٤	٣٣،٥	٤٠،٣	٢٢٨٧٢٨	٣١	٢
٢٠٢٣٨	٥	٤،٣	٢٤٧٧٨	٤،٥	٢٢،٤	٢٤٩٢١	٤،٢٥	٠،٥	٢٨٧٣٣	٤،٢٥	١٥،٣	٣١٩٥١	٤،٣	١١،٢
٣٣٦٧٦	٨،٥	١٠،٣	٤٢٥٦٣	٨	٢٦،٤	٥١٤٨٠	٨،٥	٢١	٥٤٣٤٥	٨	٥،٥	٧٥٢٣٢	١٠،٢	٣٨،٤
١٤٥٦٢٠	٣٧	٣،٧–	٢١٦٨٨٥	٤٠	٤٨،٩	٢٤٦٧١٥	٤١	١٣،٧	٢٦٥٤٩٩	٣٩،٥	٧،٦	٣٠٠٥٤٤	٤٠،٧	١٣،٢
٣٩٤٩٦٧	١٠٠	٣،٦–	٥٣٦٥٠٢	١٠٠	٣٥،٨	٦٠٠٤٤٧	١٠٠	١١،٩	٦٧٣٠٨٤	١٠٠	١٢،١	٧٣٨١٤٢	١٠٠	٩،٦

المصدر: احصاءات وزارة السياحة اللبنانية (١٩٩٢–٢٠٠٠)

٤. بلغ عدد الآسيويين (عدا العرب)، الذين دخلوا سنة ٢٠٠٠ إلى لبنان ٧٥٢٣٢ شخصاً، أي ما نسبته ١٠.٢ ٪، في حين بلغ معدل النسبة خلال التسع سنوات المنصرمة ٨.٦ ٪؛

٥. دخل إلى لبنان من قارة أوقيانيا ٣١٩٥١ شخصاً خلال سنة ٢٠٠٠، أي ما نسبته ٤.٣ ٪ في حين بلغ المعدل ٥.٢٪ خلال الفترة الممتدة من سنة ١٩٩٢-٢٠٠٠. ويُلاحظ أن النسبة كانت مرتفعة في سنة ١٩٩٢ وبلغت ٨.٥ ٪. أما مؤشر الارتفاع هذا، يعود إلى أن الأوستراليين المتحدرين من أصل لبناني قدموا إلى لبنان بكثافة في السنوات ١٩٩٢ و١٩٩٣ و١٩٩٤[٥٢] مستغلين فترات الهدوء الأمني -السياسي؛

٦. كان الزوار من القارة الأفريقية (ما عدا الدول العربية)، هم الأقل عدداً، وبلغوا ١١٧٢٥ شخصاً في سنة ٢٠٠٠، أي بمعدل ١.٦ ٪ ، بينما بلغ المعدل خلال فترة ١٩٩٢-٢٠٠٠ نسبة ١.٩ ٪.

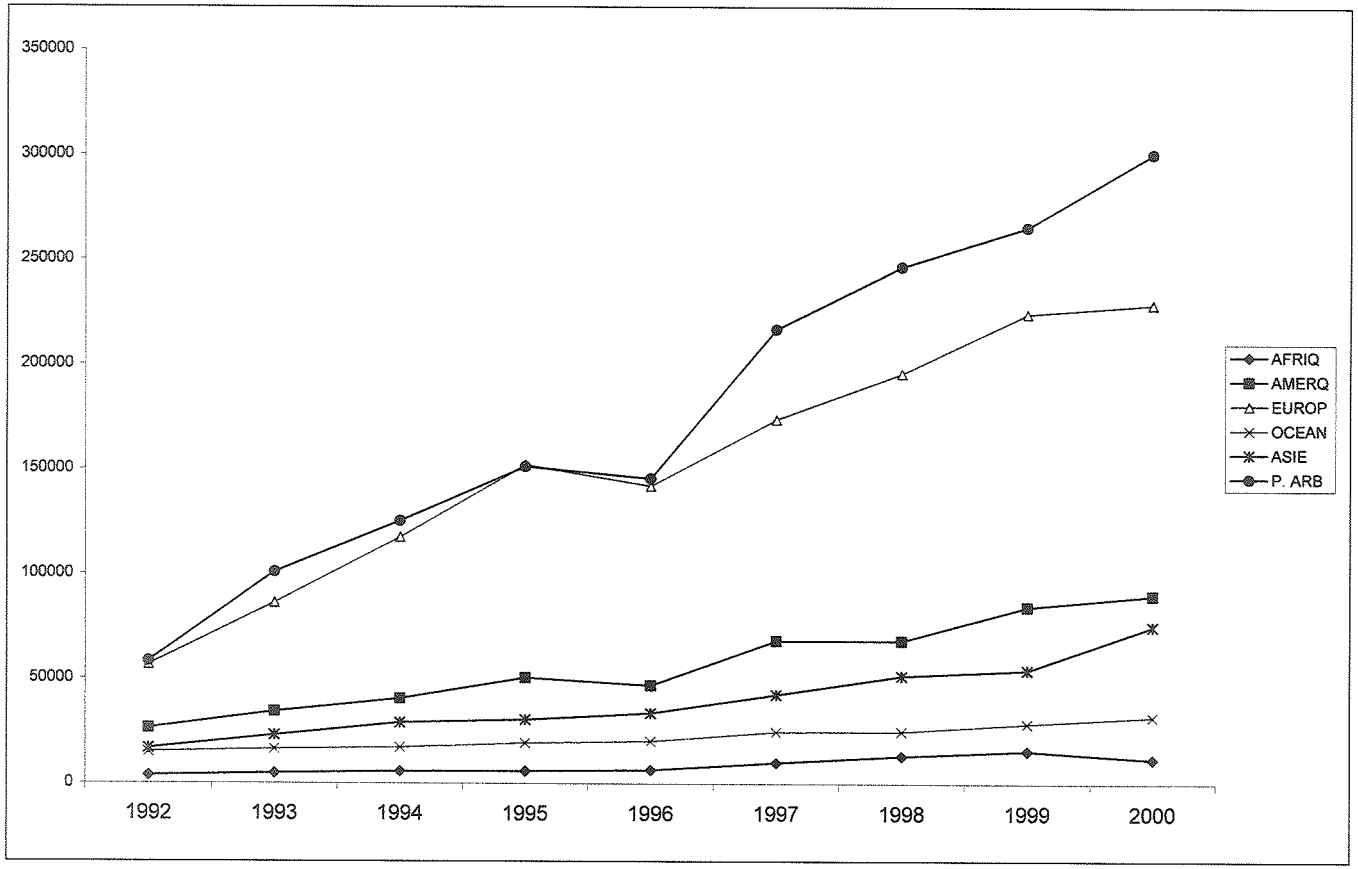
ونلاحظ في الرسم البياني رقم (٨) الآتي:

١. أن البلدان العربية والأوروبية هي السوق السياحي الطبيعي والأهم بالنسبة إلى لبنان. ويتأثر الدفق السياحي منها الى لبنان مباشرة بالأحداث التي تحصل. ففي كثير من الأحيان، كان هؤلاء السياح يضطرون إلى تبديل وجهة رحلاتهم عند حصول أي طارئ في البلاد. فعلى سبيل المثال لا الحصر، أدت الاعتداءات الإسرائيلية على لبنان في نيسان علم ١٩٩٦ (عناقيد الغضب) الى انحسار مجيء السيّاح العرب والأوروبيين إلى لبنان. ويظهر الرسم البياني من جديد ارتفاع عدد السياح العرب والأوروبيين بعد ذلك التاريخ. أما في سنة ٢٠٠٠ نلاحظ ارتفاعاً في أعداد القادمين من الدول العربية فقط دون الأوروبية. وهذا يعود إلى استضافة لبنان كأس الأمم الأسيوية في كرة القدم، وما رافقها من

(٥٢) فترة الاستقرار الأمني.

الرسم البياني رقم ٨

تطور عدد السائحين الاجانب حسب القارات (١٩٩٢-٢٠٠٠)



نشاطات على مختلف الصعد، بالإضافة إلى انسحاب الجيش الإسرائيلي من الجنوب في أيار من ذلك العام؛

٢. تأثر حركة المغتربين القادمين من القارة الأميركية بالاعتداءات الإسرائيلية على لبنان سنة ١٩٩٦، وعلى منشآت الكهرباء سنة ١٩٩٨، هذا مع العلم أن العملية الأخيرة كانت محدودة لناحية مدتها الزمنية، لكن نقل الأخبار بطريقة مشوهة، دفع المغتربين إلى تأجيل رحلاتهم.

٣. ارتفع عدد الآسيويين الذين دخلوا إلى لبنان خلال الفترة الواقعة بين ١٩٩٢ و٢٠٠٠ من ١٦٨٧٨ إلى ٧٥٢٣٢ أي حوالي أربعة أضعاف، وبقيت حركة التطور على وتيرتها حتى سنة ٢٠٠٠، حين ارتفعت نسبة القادمين إلى ١٠،٢٪، وذلك بسبب إجراء الدورة الآسيوية في لبنان والمشاركة الكثيفة من دول آسيا.

٤. نظراً لقلة أعداد القادمين النسبية من أوقيانيا وأفريقيا فان حركة السياحة الظاهرة في الرسم البياني رقم ٨ تبدو طبيعية ومستقرة حتى أنها لم تتأثر بشكل ظاهر بما حصل عام ٢٠٠٠.

ب- التوزيع السنوي للقادمين الى لبنان تبعاً لبلد المنشأ (١٩٩٢-٢٠٠٠)

أظهرت حركة السياحة اللبنانية بين ١٩٩٢ و ٢٠٠٠، أن السياح الذين أتوا إلى لبنان في تلك الفترة ينتمون إلى ١٨٨ دولة مقسمة كما يلي: ٩ دول من قارة أوقيانيا، ٤١ دولة أفريقية، ٣٣ دولة آسيوية، ٣٧ دولة أميركية، ٢٠ دولة عربية و٤٨ دولة أوروبية. وتتفاوت أعداد القادمين إلى لبنان حسب البلدان المصدرة للسياح. ويعتبر بعض هذه البلدان رافداً جيداً للسياحة اللبنانية، حيث تتزايد أعداد القادمين منها بشكل ملموس[٥٣]، ليشكلوا في نهاية الأمر ما يقارب ٨٠ ٪ من مجموع أعداد الوافدين الذين يقصدون لبنان بهدف

(٥٣) اخترنا عينة من عشرين دولة مصدرة لأعداد كبيرة من السياح إلى العالم ولبنان.

الاستفادة من تعدد أوجه السياحة لديه، وخاصة سياحة الاستجمام. ويأتي الراغبون بهذا النوع من السياحة، من المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية ودولة الكويت ودولة الإمارات العربية المتحدة وأمارة البحرين. وهناك نوع آخر من الوافدين الى لبنان، الذين يأتون للقيام بسياحة الأعمال والشركات، كفرنسا ومصر وألمانيا وإنكلترا وإيطاليا وبلجيكا واليابان وسويسرا وهولندا والدانمرك وإيران. أما سياحة المغتربين، فتقوم على الذين يتحدرون من أصل لبناني، ويأتي معظم هؤلاء من الولايات المتحدة الأميركية وأوستراليا وكندا والسويد وفرنسا ومن كل بلاد الانتشار اللبناني.

لقد تأثرت الحركة السياحية بين هذه الدول ولبنان نتيجة للأحداث الأليمة التي حصلت في نيسان سنة ١٩٩٦، في حين شهدت الحركة السياحية بعض التقلبات في السنوات التالية، كتراجع عدد القادمين من الأردن سنة ١٩٩٨، ومن مصر والإمارات سنة ١٩٩٩. سبق ذلك حدوث نمو ملحوظ في عدد القادمين خلال فترة ١٩٩٢–١٩٩٣: من البحرين ٣٢٣ ٪، ومن الإمارات العربية المتحدة ٢٠٥ ٪، ومن الكويت ١٧٤ ٪، ومن السعودية ١٤٢ ٪. أما مرد ذلك، فيعود إلى أن رعايا هذه الدول كانوا ينتظرون مرحلة الهدوء العسكري والسياسي والتحسن الاقتصادي بعد اتفاق الطائف كي يفدون الى لبنان. كما نلاحظ تبدلاً في الحركة السياحية بين إيران ولبنان، ويبدو هذا واضحاً من خلال الجدول رقم ٧، حيث بلغ عدد السياح الإيرانيين سنة ١٩٩٨ : ٥٩٦٥ شخصاً، وارتفع هذا العدد إلى ١٤٠٤٣ شخصاً في سنة ١٩٩٩، والى ٢٣١٨٠ شخصاً في سنة ٢٠٠٠، أي بزيادة نسبة ٦٥ ٪، وبزيادة تقدر بثمانية أضعاف عما كانت عليه سنة ١٩٩٢. إن السبب الرئيس الكامن وراء نمو الحركة السياحية بين لبنان وإيران هو توقيع البلدين على اتفاق تعاون، وتسيير خط جوي بينهما، مما سهّل عمليات السفر وبأسعار متهاودة.

ج– الحركة السياحية تبعاً لمراتب الدول الخمس الأولى(١٩٩٢–٢٠٠٠)

في وقت شهد فيه لبنان تطوراً سياحياً مهماً، تمثّل في كثافة عدد المغتربين والمصطافين العرب والسيّاح الأجانب الوافدين إليه، نلاحظ أن أعداد السياح التي انطلقت من بعض الدول إلى لبنان سجّلت علامة فارقة في الحركة السياحة اللبنانية، وهي ترتبط ببعض الأنشطة السياحية والثقافية وغيرها من جهة، وببعض مواطني الجنسيات التي ترغب في

جدول رقم ٧

التوزيع السنوي حسب البلدان (١٩٩٢-٢٠٠٠)

		١٩٩٢	١٩٩٣		١٩٩٤		١٩٩٥	
	الدولة	العدد	العدد	تغيير ٩٢-٩٣٪	العدد	تغيير ٩٣-٩٤٪	العدد	تغيير ٩٤-٩٥٪
١	السعودية	٨٣٧٩	٢٠٢٩٥	١٤٢	٢٧٢٧٩	٣٤،٥	٣٤٧١١	٢٧،٢
٢	فرنسا	١٦١٢٠	٢٤٣٤٧	٥١	٣٤٨٨٨	٤٣،٣	٤٢٧٣٩	٢٢،٥
٣	الأردن	٢٧٩٤٤	٣٥٧٢٩	٢٨	٤٣٦٦١	٢٢،٢	٥٠٢٧٤	١٥
٤	كويت	٤٩٢٥	١٣٤٩٧	١٧٤	١٦٤٧٦	٢٢	٢٠٩٣١	٢٧
٥	الولايات المتحدة	٨٠٨٦	١١٦٤٤	٤٤	١٣٩٠٧	١٩،٥	١٦٥٦٨	١٩
٦	مصر	٦٦٣١	١٢٥٠٩	٨٨،٥	١٥٢٥٦	٢٢	٢٠٦٥٦	٣٥،٤
٧	المانيا	٤٦٩٩	٨٨٦٤	٨٨،٥	١٣٠٧٦	٤٧،٥	١٨٩٦٩	٤٥
٨	كندا	٩٧٥٢	١٢٣٧٤	٢٧	١٥١٤٩	٢٢،٥	١٩٨٣٠	٣١
٩	اوستراليا	١٥٠١٠	١٦١٥٨	٧،٥	١٦٨٦٥	٤،٣	١٨٨٩٦	١٢
١٠	انكلترا	٤٧٢٧	٧٣٠٩	٥٤،٥	١١١٧٣	٥٣	١٦٠٧٧	٤٤
١١	ايطاليا	٢٥٩٢	٥٠٧٩	٩٦	٧٧٩٨	٥٣،٥	١٢٠٣٨	٥٤،٤
١٢	السويد	٢٦٤٠	٤٤٨٥	٧٠	٥١٢٧	١٤،٣	٦٨١٧	٣٣
١٣	الأمارات	٩٦٦	٢٩٤٩	٢٠٥	٣٦١٤	٢٢،٥	٤٢٩٦	١٩
١٤	بلجيكا	١٤٧٣	٢١٧٩	٤٨	٣٦٧٢	٦٨،٥	٤٢٧٢	١٦،٣
١٥	هولندا	٩٥٧	١٣٦١	٤٢	٢٣٣٣	٧١،٤	٤٣٢٥	٨٥،٤
١٦	سويسرا	١٥٤٤	٢٥٥٦	٦٥،٥	٣٠٣٧	١٨،٨	٤٣٣٥	٤٢،٧
١٧	دانمرك	١١٥٧	٢٦٠٠	١٢٤	٣٣٠٣	٢٧	٣٦٩٦	١٢
١٨	بحرين	٦٣٤	٢٦٨٣	٣٢٣	٣٥٩٨	٣٤	٣٦٨٣	٢٣،٦
١٩	يابان	٤٦٤	٥٦٠	٢٠،٥	١٤٧٥	١٦٣،٤	١٨٢٧	٢٣،٩
٢٠	ايران	٢٩٢٢	٤٠٥٣	٣٨،٧	٥٠٧٦	٢٥،٢	٦٥٣٦	٢٨،٧

١٩٩٦		١٩٩٧		١٩٩٨		١٩٩٩		٢٠٠٠	
العدد	تغير ٩٥-٩٦	العدد	تغير٩٦-٩٧	العدد	تغير٩٧-٩٨	العدد	تغير٩٨-٩٩	العدد	تغير٩٩-٠٠
٣٢٤٤٢	-٦،٥	٥٩٧٢٦	٨٤	٧١١٤٣	١٩،١	٨٢٦٤٦	١٦،٢	٩٨٣٤٣	١٩
٤١٢٦٠	-٣،٥	٥٣٠٠٦	٢٨،٥	٥٨٥٢٧	١٠،٤	٦٦٩٧٧	١٤،٤	٦٤٧٦٦	-٣،٣
٤٧٩٤٦	-٤،٦	٥٧٦٩٠	٢٠،٣	٥٣٦٤٠	-٧	٦١٠١٣	١٣،٧	٦٩٦٢٥	١٤
٢٢٠٧٧	٥،٥	٣٤٩٢٤	٥٨،٢	٤٠١٩١	١٥	٤١٠٥٨	٢	٤٧٦٣٠	١٦
١٥٣٥٨	-٧،٣	٢١٩٠٩	٤٢،٧	٣١٤٢١	٤٣،٤	٤٠٣٨٣	٢٨،٥	٤٣٣٤٣	٧،٣
٢٠٤٣٩	-١	٢٩١٧٨	٢٩،٧	٣٩١٥٧	٣٤،٢	٣٤٣٦٣	-١٢،٢	٣٥٦٩٤	٣،٨
١٩٢٣٤	١،٤	٢٢٥٦٧	١٧،٣	٢٧١٤٨	٢٠،٣	٣٠٠١٥	١٠،٦	٣٥٣٩٦	١٨
١٨٨١٥	-٥	٢١٥١٦	١٤،٣	٢٢٣٢٤	٣،٧	٢٨١٠٥	٢٥،٩	٣٠٢٠٩	٧،٥
١٩٤٥٢	٢،٩	٢٣٧٢٤	٢٢	٢٤٢٥٥	٢،٢	٢٧٥٨٠	١٣،٧	٣٠٦٢٨	١١
١٦٨٨٦	٥	١٨٣٥٤	٨،٧	٢٢٠٣٣	٢٠	٢٢٣٤٤	١،٤	٢٤٢٨١	٨،٦
٩٩٨٤	-١٧	١٤٠٩٤	٤١،٢	١٤٦٧٤	٤،١	١٥٧٩٣	٧،٦	١٤٧٠٦	-٦،٨
٦٢٧٥	-٨	٧٤١٠	١٨	٧٥٦٠	٢	٩٩٨٤	٣٢	١٠٤١٢	٤،٣
٤٦٦٩	٨،٦	٨٦٠٣	٨٤،٣	١٠١٤٢	١٧،٩	٩٣٠٨	-٨،٢	٩٧٤٢	٤،٦
٣٩٦٢	-٧،٣	٥٦٠٨	٤١،٥	٦٣٦٧	١٤	٧٨٣٩	٢٢،٥	٧٤٦٦	-٤،٧
٤٧٢٤	٩،٢	٤٨٣١	٢،٣	٥٦٦٣	١٧،٢	٦٨٠٩	٢٠،٢	٧٢١٥	٦
٣٥٥٧	-١٧،٩	٣٨٠١	٣٩	٥٢٨١	٣٨،٩	٦٤٨٤	٢٢،٨	٧٠٩٥	٩،٤
٣٤٥٩	-٦،٤	٤٤٨٦	٢٩،٧	٥٠٨١	١٣،٣	٦٣٤٧	٢٥	٦٨٦١	٨
٢٣١١	-٣٧،٢	٤٤٧٠	٩٣،٤	٦١٥١	٣٧،٦	٦٣٠٤	٢،٥	٨٠٢٤	٢٧،٣
١٨٨٤	٣،١	٣٦٠٣	٩١،٢	٣٥١٦	-٢،٤	٥٢١٣	٤٨،٣	٦٨٣٩	٣١
٥٣٧٣	-١٧،٨	٤٦٩٠	-١٢،٧	٥٩٥٦	٢٧	١٤٠٤٣	١٣٥	٢٣١٨٠	٦٥

المصدر: احصاءات وزارة السياحة اللبنانية (١٩٩٢-٢٠٠٠)

المجيء إلى لبنان من جهة أخرى. يظهر هذا جلياً من خلال الإحصاءات التي تعود إلى هذه الفترة، والتي تتمثّل بالمراتب التي احتلتها بعض الدول حسب ترتيب أعداد القادمين منها إلى لبنان[٥٤].

يتبين لنا من خلال الجدول رقم ٨ أن أسماء الدول المصدرة للسياح والواردة في الجدول تتبادل فيما بينها المراتب الخمس الأولى، وذلك منذ سنة ١٩٩٢ وحتى سنة ٢٠٠٠. ويعتبر هذا مؤشراً على أنّ السياح في هذه الدول يعتمدون لبنان كبلد لقضاء عطلهم وسياحتهم لسبب أو لآخر (معالمه الطبيعية ومركزه الثقافي، أو مشاريعه الاقتصادية.. الخ.)

وخلال التسع سنوات المنصرمة (١٩٩٢-٢٠٠٠)، تبادلت ثماني دول المراتب الخمس الأولى التي يأتي منها سياح إلى لبنان. وهذه الدول هي: المملكة الأردنية الهاشمية، فرنسا، أوستراليا، كندا، المملكة العربية السعودية، الكويت، مصر والولايات المتحدة الأميركية. ويستدل على تلك الدول ومراتبها بين سنتي ١٩٩٢ و٢٠٠٠ من خلال الجدول رقم ٩.

---

(٥٤) راجع الرسم البياني رقم ٩

جدول رقم ٨

الحركة السياحية حسب الدول الخمس الأولى ١٩٩٢-٢٠٠٠

	١٩٩٢		١٩٩٣		١٩٩٤		١٩٩٥	
	الدولة	العدد	الدولة	العدد	الدولة	العدد	الدولة	العدد
المرتبة ١	الأردن	٢٧٩٤٤	الأردن	٣٥٧٢٩	الأردن	٤٣٦٦١	الأردن	٥٠٢٧٤
المرتبة٢	فرنسا	١٦١٢٠	فرنسا	٢٤٣٤٧	فرنسا	٣٤٨٨٨	فرنسا	٤٢٧٣٩
المرتبة٣	اوستراليا	١٥٠١٠	السعودية	٢٠٢٩٥	السعودية	٢٧٢٧٩	السعودية	٣٤٧١١
المرتبة٤	كندا	٩٧٥٢	اوستراليا	١٦١٥٨	اوستراليا	١٦٨٦٥	كويت	٢٠٩٣١
المرتبة٥	السعودية	٨٣٧٩	كويت	١٣٤٩٧	كويت	١٦٤٧٦	مصر	٢٠٦٥٦

١٩٩٦		١٩٩٧		١٩٩٨		١٩٩٩		٢٠٠٠	
الدولة	العدد	الدولة	العدد	الدولة	العدد	الدولة	العدد	الدولة	العدد
الأردن	٤٧٩٤٦	السعودية	٥٩٧٢٦	السعودية	٧١١٤٣	السعودية	٨٢٦٤٦	السعودية	٩٨٣٤٣
فرنسا	٤١٢٦٠	الأردن	٥٧٦٩٠	فرنسا	٥٨٥٢٧	فرنسا	٦٦٩٧٧	الأردن	٦٩٦٢٥
السعودية	٣٢٤٤٢	فرنسا	٥٣٠٠٦	الأردن	٥٣٦٤٠	الأردن	٦٤٠١٣	فرنسا	٦٤٧٧٧
كويت	٢٢٠٧٧	كويت	٣٤٩٢٤	كويت	٤٠١٩١	كويت	٤١٠٥٨	كويت	٤٧٦٤٠
مصر	٢٠٤٣٩	مصر	٢٩١٧٨	مصر	٣٩١٥٧	USA	٤٠٣٨٣	USA	٤٣٣٤٣

المصدر: وزارة السياحة اللبنانية (١٩٩٢-٢٠٠٠)

الرسم البياني رقم ٩

الحركة السياحية (١٩٩٢-٢٠٠٠) حسب الدول الخمس الأول

وبقراءة لهذه الأرقام، نستنتج الآتي:

١. ارتفاع عدد الزائرين السعوديين الى لبنان من ٨٣٧٩ شخصاً في سنة ١٩٩٢ الى ٩٨٣٤٣ شخصاً في سنة ٢٠٠٠، أي بزيادة ١٢ ضعفاً. وبذلك، حلت المملكة العربية السعودية في المرتبة الأولى في السنوات الأربع الممتالية، ٩٧-٩٨ -٩٩ و ٢٠٠٠، بعدما كانت في المرتبة الخامسة في سنة ١٩٩٢. ومرد ذلك إلى عدّة أسباب، وهي: العلاقات والصداقات التي تربط بين بعض السعوديين واللبنانيين المصالح التجارية، رغبة بعض المصطافين السعوديين في تمضية فصل الصيف في ربوع لبنان للاستفادة من طقسه الجميل ومناخه العذب. كذلك، تمتلك بعض الأسر السعودية القصور والفيلات والشقق المفروشة في لبنان، وتفضّل السكن فيها بدلاً من الإقامة في الفنادق. إلى ذلك، يلعب قرب المسافة بين الدولتين دوراً في تنشيط الحركة السياحية بينهما، حيث يستخدم بعض المصطافين السعوديين وعائلاتهم سياراتهم الخاصة للعبور الى لبنان عن طريق الأردن وسوريا محملين أمتعتهم وحاجاتهم الخاصة. أخيراً، يجد المصطافون السعوديون سهولة في التعاطي مع اللبنانيين بفضل ما تشكله اللغة العربية من رابط فيما بينهم. كما يقبل السعوديون بشغف للتعرف على الحياة اليومية اللبنانية والاتصال المباشر باللبنانيين وتذوق المأكولات اللبنانية وانتقاء الملابس الجميلة التي تناسب كل الأذواق.

٢. إن المملكة الأردنية الهاشمية كانت الرافد الأساسي لقدوم السيّاح إلى لبنان طيلة خمس سنوات متتالية، وذلك بعد توقيع اتفاق الطائف. فاحتلت المرتبة الأولى بين الدول المصدرة للسياح الى لبنان في الفترة الواقعة بين عامي ١٩٩٢ و١٩٩٦. وفيما بلغ عدد السائحين القادمين منها إلى لبنان في سنة ١٩٩٢ (٢٧٩٤٤)، نما هذا الرقم تدريجاً في السنوات التالية وأضحى ٦٩٦٢٥ سائحاً في سنة ٢٠٠٠، أي بنمو قدره ضعفين ونصف. ويعتبر السيّاح الذين يأتون من المملكة الأردنية الهاشمية الى لبنان أن الجوار الجغرافي يجعلهم على اتصال مباشر وسريع بأعمالهم وأسرهم وبلدهم. وهذا في حد ذاته عامل نفسي يفيد منه الأردنيون الذين يمضون عطلهم بضيافة لبنان الشقيق.

٣. تحتل الكويت مكانة مهمّة في الدفع السياحي إلى لبنان، حيث تتزايد أعداد

القادمين منها باضطراد. وفي سنة ٢٠٠٠، احتلّت دولة الكويت المرتبة الرابعة بعد المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية وفرنسا، وبلغ عدد القادمين منها الى لبنان ٤٧٦٤٠ سائحاً، أي بزيادة (عشرة أضعاف تقريباً) عن سنة ١٩٩٢.

ويعود تاريخ الاصطياف الكويتي في لبنان إلى الستينيات من القرن العشرين، أي إلى المراحل الأولى من اكتشاف آبار البترول في الخليج العربي، حيث أصبح الاصطياف في جبال لبنان تقليداً، وأصبح الكويتيون ينتظرون قدوم فصل الصيف بفارغ الصبر ليمضوا عطلهم في ربوعه.

٤. يحتل عدد الوافدين من الولايات المتحدة الأميركية وأوستراليا وكندا نسبة مرتفعة من إجمالي أعداد الوافدين الى لبنان عموماً. فاحتلّت الولايات المتحدة الأميركية سنة ٢٠٠٠ المركز الخامس في ترتيب الدول التي تصدّر سيّاحاً إلى لبنان. وبلغ عدد هؤلاء ٤٣٣٤٣ سائحاً، مقابل ٨٠٨٦ سائحاً لسنة ١٩٩٢، أي بزيادة حوالي خمسة أضعاف. وخلال سنوات ١٩٩٢ و١٩٩٣ و١٩٩٤، سجل عدد القادمين من أوستراليا ارتفاعاً، حيث حلّت تلك الدولة ما بين المرتبتين الثالثة الرابعة، وبلغ عدد القادمين منها سنة ١٩٩٢ ما يقارب ١٥٠٠٠ سائح. وقد ارتفع هذا العدد إلى ٣٠٦٢٨ سائح في سنة ٢٠٠٠، أي بزيادة الضعف، في حين حلّت كندا في المركز الرابع سنة ١٩٩٢، وبلغ عدد القادمين الى لبنان في حينه ٩٧٥٢ شخصاً، وواصل هذا الرقم ارتفاعه، حتى وصل الى ٣٠٢٠٩ في سنة ٢٠٠٠.

٥. حافظت فرنسا في الفترة ما بين ١٩٩٢ و٢٠٠٠ على المركزين الثاني والثالث. وبلغ عدد القادمين منها الى لبنان في التاريخ الثاني ٦٤٧٦٦ سائحاً، بعدما كان ١٦١٢٠ سائحاً في سنة ١٩٩٢.

وبنظرة عامة على الوافدين الى لبنان من الولايات المتحدة الأميركية وكندا واوستراليا وفرنسا، نلاحظ أن بعض هؤلاء هم من أصل لبناني ويحملون جنسيات وجوازات سفر

أجنبية، يأتون إلى لبنان ضمن السياحة الاغترابية التي ما انقطعت عن الوطن الأم حتى إبان المحنة التي عصفت به في الربع الأخير من القرن العشرين. وهذا في حد ذاته مؤشر على التواصل الدائم بين المغتربين والمقيمين، سواء من خلال زيارات المغتربين الموسمية إلى قراهم وبلداتهم، أو من خلال تشييد منازل لهم في وطنهم، أو بإرسال المساعدات المادية للأهل الذين بقوا في أرض الآباء والأجداد، أو غير ذلك.

القسم الثالث: الترتيب الشهري للسياحة الأجنبية في لبنان

أظهرت الحركة الشهرية للسياح الوافدين إلى لبنان في الفترة الواقعة بين عامي ١٩٩٢و٢٠٠٠ أن شهري تموز وآب شكّلا ذروة موسم لبنان السياحي، حيث يتوافد عليه اللبنانيون من المهاجر، والعرب من الخليج بقصد السياحة العائلية في ربوعه الساحلية والجبلية (الجدول رقم ١٠). كما يشكل الشهران المذكوران العطلة السنوية في معظم الدول الأوروبية والأميركية[٥٥]، حيث يبلغ عدد القادمين منهما ما يقارب ٣٠ ٪ من المجموع العام خلال الموسم السياحي السنوي كله. وقد بلغ متوسط نسبة شهر تموز خلال الفترة المذكورة ١٦.٢٣ ٪، ومتوسط نسبة شهر آب ١٣.٦٩ ٪ من مجموع القادمين (الجدول رقم ١١).

في المقابل، يعتبر شهر شباط أقل أشهر السنة جذباً للسياح إلى لبنان[٥٦]، حيث يبلغ متوسط النسبة الإجمالية للفترة عينها ٤.٦٧ ٪ من نسبة مجموع الوافدين. وفي عرض لكل أشهر السنة خلال فترة ١٩٩٢–٢٠٠٠، يتبين لنا المتوسط التالي من خلال الجدول ١٢:

جدول رقم ١٢

متوسط النسبة المئوية للوافدين خلال أشهر السنوات من ١٩٩٢ إلى ٢٠٠٠ من الأكثر إلى الأقل

الشهر	السنة المئوية	الشهر	السنة المئوية
تموز	١٦،٢٣	أيار	٧،١٨
آب	١٣،٦٩	آذار	٦،١
حزيران	١٠،٦	تشرين الثاني	٦،٠٥
أيلول	٩،١١	كانون الأوّل	٥،٧٥
نيسان	٧،٥٦	كانون الثاني	٤،٨٨
تشرين الأوّل	٧،٢٢	شباط	٤،٦٧
		المجموع	٪١٠٠

المصدر: احتساب المتوسط استناداً إلى الجدول رقم ١١

(٥٥) إ. حصاءات وزارة السياحة (١٩٩٢–٢٠٠٠)

(٥٦) جدول رقم ١٢.

جدول رقم ١٠

حركة السياحة حسب الأشهر من سنة ١٩٩٢ – ٢٠٠٠

السنة	كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	ايار	حزيران	تموز	آب	ايلول	تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول	المجموع
١٩٩٢	١١٣٣٩	٧٦٠٠	٨٧٦٤	١٤٦٧٠	١٢٣٤٧	١٩٠٤١	٣٣٨٥٤	٢٠٩٢٢	١٦٨٣٢	١٠٥٧٠	١٠٥٣٥	١١٠١١	١٧٧٤٨٥
١٩٩٣	١٠٦٩٩	١٠٤٦٦	١٥٨٧٢	١٧٤٧٧	١٩٦٧٣	٣٣٩٣٢	٤٠٩٨١	٣٤٥٩١	٢٩١٥١	١٦٥١٥	١٣٩٦٣	٢٢٣٩٠	٢٦٥٧١٠
١٩٩٤	١٦٦٧٣	١٣٩٦٨	٢٢٦٦٣	٢٢٨٤٤	٢٥٢٢٧	٣٣٦١٣	٥١٨٨٦	٤٥٧٥٤	٣٠٨٦٣	٢٥٤٧٠	٢٣٥٤٩	٢٢٧٠٢	٣٣٥٢١٢
١٩٩٥	٢٠٥٤٦	١٦٤٢٨	٢٩١٤٦	٣٢٦٢٣	٣٨١٤٠	٤٠٤٣٢	٥٤٥٤٨	٦٢٠٢٦	٣٣٦٧٠	٣٥١٧٣	٢٢٣٥٥	٢٤٦٤٣	٤٠٩٧٣٠
١٩٩٦	٢٢٨٢٩	١٩٥٣٥	٢٦٦٤٣	٢٦٣٦٠	٢٨٤٧٧	٣٦٤٥٠	٦١٥٦١	٥١٢٤٥	٣٤٣٤٨	٣٥٦٧٤	٢٣٥٨٣	٢٨٢٦٢	٣٩٤٩٦٧
١٩٩٧	٢٤٠٥٧	٢٩٥١٤	٢٧٢١٣	٤٣٩٣٣	٣٣٦٩٣	٤٥٧٣٧	١٠٢٣٧٥	٧٢٠١٣	٤٥٠٣٨	٣٩٩١٧	٣٠٧٦٢	٤٢٢٥٠	٥٣٦٥٠٢
١٩٩٨	٢٥٤١٣	٣٢٣١١	٣١٦٧٨	٤٩٩٤٥	٤٠٢٢٨	٥٥٤٧٩	١٠٦٣٧٩	٨٢٩٠٧	٥٧٨٤٠	٤٠٥٢٠	٣٦٦٧٣	٤١٠٧٤	٦٠٠٤٤٧
١٩٩٩	٣١٥٣٠	٣٠٤٤٠	٤٥٤٨٦	٥٦٨٢٥	٤٤٣٣٦	٨٤٥٦٧	١٠٠٨٢٣	٨٧٩٠٧	٦٤٥٢٨	٤٥٣٣٨	٣٧٩١٦	٤٣٣٨٨	٦٧٣٠٨٤
٢٠٠٠	٣٣٨٩٩	٣٧٢٦٩	٤٥٨٩٤	٥٢٢٢٥	٤٩١١٤	٨٤٥١٠	١١٣١٨٢	١١٩٨٣٦	٥٨٢٢٧	٤٩٤٧٢	٥٢٤١٣	٤٢١٠١	٧٣٨١٤٢

المصدر: وزارة السياحة اللبنانية ١٩٩٢ – ٢٠٠٠

جدول رقم ١١

نسبة المتوسط الشهري للقادمين الى لبنان

	كانون الثاني	شباط	آذار	نيسان	ايار	حزيران	تموز	آب	ايلول	تشرين الأول	تشرين الثاني	كانون الأول	المجموع
السنة	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪	٪
١٩٩٢	٦	٤،٢٥	٥	٨،٢٥	٧	١٠،٧٥	١٩	١٢	٩،٥	٦	٦	٦،٢٥	١٠٠
١٩٩٣	٤	٤	٦	٦،٥	٧،٥	١٢،٧٥	١٥،٢٥	١٣	١١	٦،٢٥	٥،٢٥	٨،٥	١٠٠
١٩٩٤	٥	٤،٢٥	٧	٦،٧٥	٧،٥	١٠	١٥،٥	١٣،٥	٩،٢٥	٧،٥	٧	٦،٧٥	١٠٠
١٩٩٥	٥	٤	٧	٨	٩،٢٥	١٠	١٣،٥	١٥	٨،٢٥	٨،٥	٥،٥	٦	١٠٠
١٩٩٦	٥،٧٥	٥	٦،٧٥	٦،٥	٧،٢٥	٩،٢٥	١٥،٧٥	١٣	٨،٧٥	٩	٦	٧	١٠٠
١٩٩٧	٤،٥	٥،٥	٥	٨،٢٥	٦،٢٥	٨،٥	١٩	١٣،٥	٨،٥	٧،٥	٥،٧٥	٧،٧٥	١٠٠
١٩٩٨	٤،٢٥	٥،٥	٥،٢٥	٨،٢٥	٦،٧٥	٩،٢٥	١٧،٧٥	١٤	٩،٥	٦،٧٥	٦	٦،٧٥	١٠٠
١٩٩٩	٤،٧٥	٤،٥	٦،٧٥	٨،٥	٦،٥	١٢،٥	١٥	١٣	٩،٥	٦،٧٥	٥،٧٥	٦،٥	١٠٠
٢٠٠٠	٤،٦	٥،١	٦،٢	٧،١	٦،٦	١١،٥	١٥،٣	١٦،٢	٧،٨	٦،٧	٧،٢	٥،٧	١٠٠

المصدر: استنتاج من الجدول رقم ١٠

ويظهر أيضاً من خلال الجدول رقم ١٢ أن متوسط النسبة المئوية للوافدين خلال أشهر الشتاء (موسم التزلج والاشتاء) يبدو منخفضاً، وهذا دليل على أن لبنان في هذه المرحلة لا يستقطب زبائن السياحة الشتوية، بل هم يقصدون أماكن أخرى من العالم.

إلا أن الحركة الشهرية للسياحة الأجنبية في عامي ١٩٩٢[٥٧] و ٢٠٠٠[٥٨]، وتطور مجيء السياح من خلال قدومهم إلى لبنان في شهري شباط[٥٩] وتموز[٦٠] من كل سنة ابتداء من عام ١٩٩٢ حتى عام ٢٠٠٠، والتطور الشهري (خلال عام ٢٠٠٠) لعدد السياح القادمين من الدول التي احتلت المراتب الخمس الأول بين عامي ١٩٩٢ و ٢٠٠٠، أظهروا انه بمجرد البدء بمرحلة السلام الداخلي وبعملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية[٦١]، فان الحركة السياحية أخذت طريقها نحو النمو التصاعدي مع بعض التقلبات وذلك تبعاً للظروف الاقتصادية والسياسية الراهنة، وتبدو هذه الحركة التصاعدية من خلال التطورات التالية:

أ -الحركة الشهرية للسياحة في لبنان سنة ١٩٩٢ وسنة ٢٠٠٠

مقارنة مع أشهر سنة ١٩٩٢، سجّلت حركة دخول الأجانب الشهرية إلى لبنان معدلات مرتفعة خلال سنة ٢٠٠٠، فازداد عدد القادمين في كل أشهر السنة بنسب تتفاوت بين ٣ أضعاف و٥.٧ أضعاف.

هذه الزيادات ناتجة عن عدة عوامل أمنية واقتصادية وانمائية، وعلّ أهمها عامل النمو السنوي الطبيعي.

ويشير الجدول المقارن رقم ١٣ والرسم البياني رقم ١٠ بوضوح على هذا التطور.

---

(٥٧) بدء المرحلة.

(٥٨) انتهاء المرحلة.

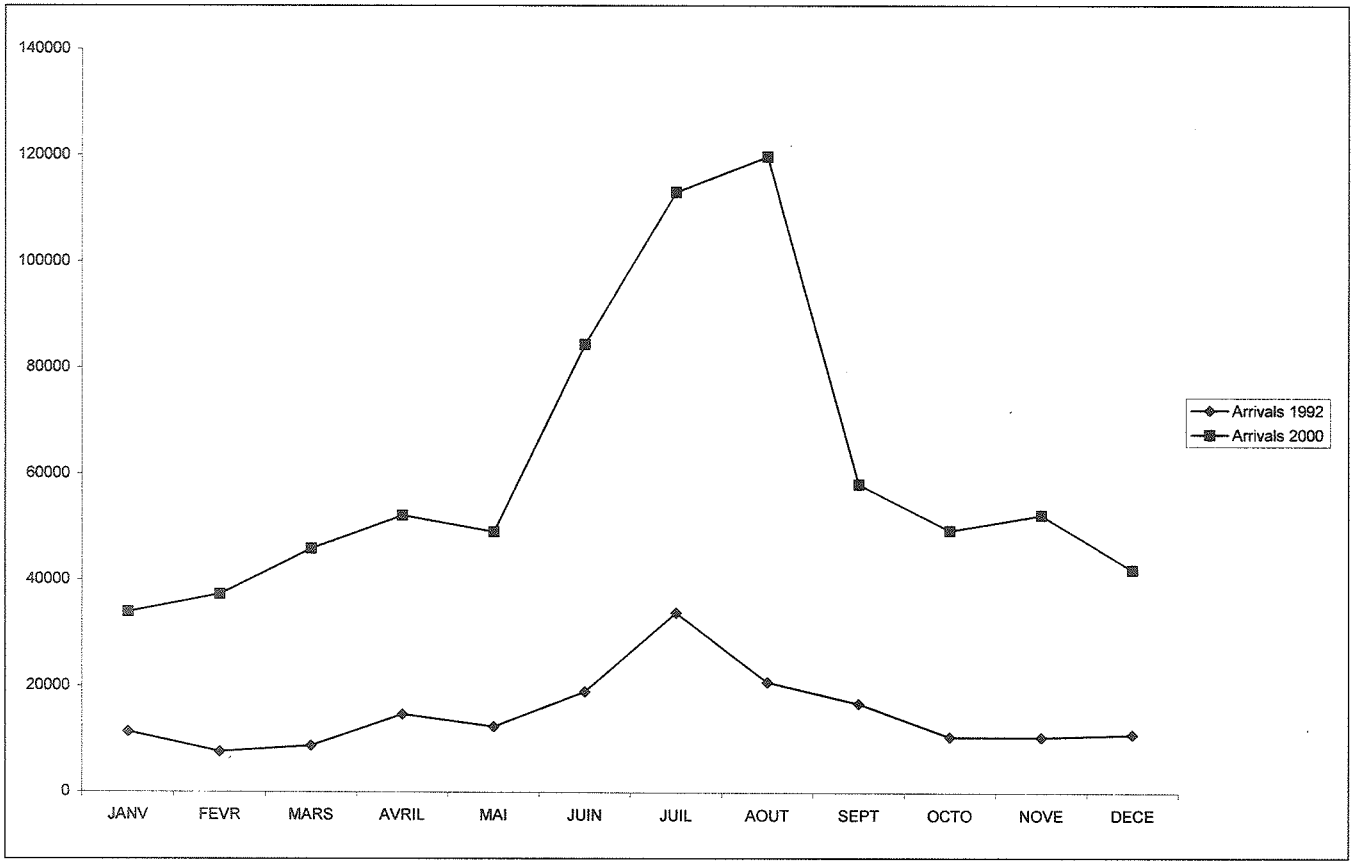
(٥٩) أقل الأشهر جذبا.

(٦٠) شهر الذروة.

(٦١) استعادة الدولة مرافقها ومنشآتها واعادة تأهيل البنى التحتية.

الرسم البياني رقم ١٠

مقارنة بين الواصلين إلى لبنان خلال اشهر ١٩٩٢ و ٢٠٠٠



جدول رقم ١٣

مقارنة بين أعداد القادمين شهرياً لسنة ١٩٩٢ وسنة ٢٠٠٠

الشهر	عدد السياح عام ١٩٩٢	عدد السياح عام ٢٠٠٠	أضعاف
كانون الثاني	١١٣٣٩	٣٣٨٩٩	٣
شباط	٧٦٠٠	٣٧٢٦٩	٥
آذار	٨٧٦٤	٤٥٨٩٤	٥
نيسان	١٤٦٧٠	٥٢٢٢٥	٣،٥
أيار	١٢٣٤٧	٤٩١١٤	٤
حزيران	١٩٠٤١	٨٤٥١٠	٤،٥
تموز	٣٣٨٥٤	١١٣١٨٢	٣،٣٥
آب	٢٠٩٢٢	١١٩٨٣٦	٥،٧
أيلول	١٦٨٣٢	٥٨٢٢٧	٣،٤٥
تشرين الأول	١٠٥٧٠	٤٩٤٧٢	٤،٦٨
تشرين الثاني	١٠٥٣٥	٥٢٤١٣	٥
كانون الأول	١١٠١١	٤٢١٠١	٣،٨
المجموع	١٧٧٤٨٥	٧٠٣٨١٤٢	٤،١٥

المصدر: وزارة السياحة اللبنانية ٢٠٠١،

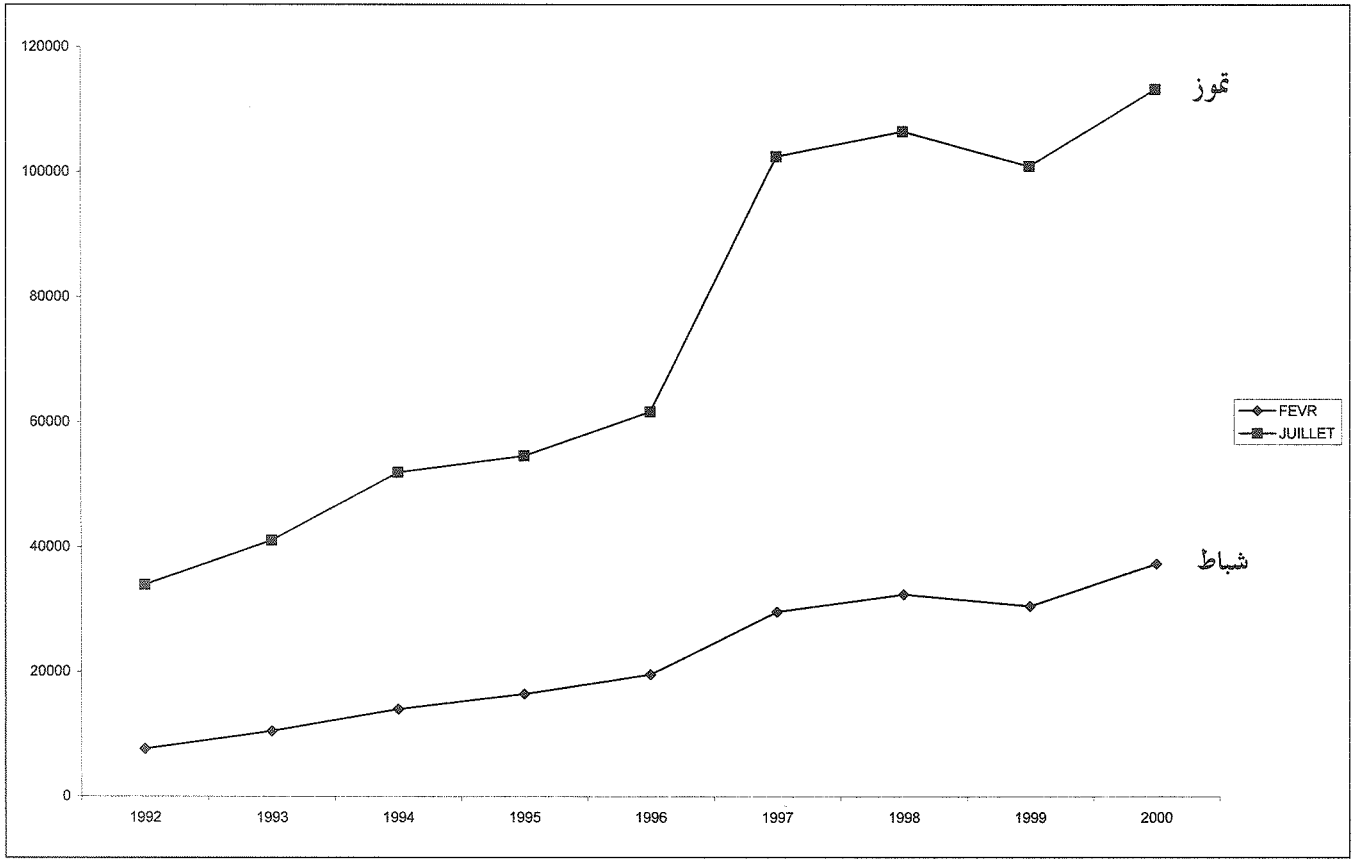
ب – تطور مجيء السياح إلى لبنان في شهري شباط وتموز بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠

شهد شهري شباط وتموز خلال فترة تسع سنوات (١٩٩٢–٢٠٠٠)[٦٢] ارتفاعاً ملحوظاً بأعداد القادمين إلى لبنان، وقد استمر النمو إيجابيا طيلة الفترة، إلا أن الاعتداءات الإسرائيلية على البنى التحتية عام ١٩٩٩، أخرت الموسم السياحي وأثرت على إقبال السياح، فتدنت أعداد القادمين في شباط وتموز من تلك السنة بنسبة متقاربة بلغت ٥.٧٪

(٦٢) الجدول رقم ١٤ والرسم البياني رقم ١١.

الرسم البياني رقم ١١

تطور مجيء السياح إلى لبنان في شهري شباط وتموز بين عامي ١٩٩٢ و ٢٠٠٠



في شباط و٥٪ في تموز، وان اختيارنا لدراسة التطور في هذين الشهرين[٦٣] وعلى مدى تسع سنوات لهو مؤشر ظهور علامات قوة وعلامات ضعف في الحالة السياحية، لا بد من أن تطبع المرحلة المقبلة بطابع الخروج من الموسمية وتحقيق إقبال سياحي على مدار السنة.

ج - التطور الشهري (عام ٢٠٠٠) لعدد السياح القادمين من الدول التي احتلت المراتب الخمس الأول بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠

يتبين لنا من الجدول رقم ١٥ أن قدوم السيّاح من الدول الثماني التي بلغت المراتب الخمس الأول حسب ترتيب القادمين منها إلى لبنان من سنة ١٩٩٢ إلى سنة ٢٠٠٠، بلغ ذروته خلال فصل الصيف من السنة الأخيرة[٦٤]، خاصة في شهري تموز وآب، وتدنى في الفترات الأخرى من السنة. وقد بلغت نسبة القادمين من هذه الدول في فصل الصيف عينه ٢٧.٥٪ من المجموع السنوي العام، و٤٨٪ من مجموع القادمين منها على مدار السنة.

(٦٣) شباط (أقل الأشهر جذبًا) وآب (شهر الذروة).

(٦٤) تتميز أرقام المملكة العربية السعودية عن غيرها حيث بلغت ٦٦٢٩٥ شخصاً خلال فصل الصيف لسنة ٢٠٠٠ أي بنسبة ٣٣٪ من مجموع السيّاح الذين ينتمون الى الدول الثماني التي بلغت المراتب الخمس الأول والذين جاءوا خلال فصل الصيف عينه.

جدول رقم ١٤

عدد القادمين إلى لبنان في شهري شباط وتموز بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠ والتغير السنوي

	١٩٩٢	١٩٩٣	٪ تغير	١٩٩٤	٪ تغير	١٩٩٥	٪ تغير	١٩٩٦	٪ تغير	١٩٩٧	٪ تغير	١٩٩٨	٪ تغير	١٩٩٩	٪ تغير	٢٠٠٠	٪ تغير
شباط	٧٦٠٠	١٠٤٦٦	٣٧	١٣٩٦٨	٣٣	١٦٤٢٨	١٧	١٩٥٣٥	١٨	٢٩٥١٤	٥١	٣٢٣١١	٩	٣٠٤٤٠	-٥،٧	٣٧٢٦٩	٢٢
تموز	٣٣٨٥٤	٤٠٩٨١	٢١	٥١٨٨٦	٢٦	٥٤٥٤٨	٥	٦١٥٦١	١٢	١٠٢٣٧٥	٦٦	١٠٦٣٧٩	٩	١٠٠٨٢٣	-٥	١١٣١٨٢	١٢

المصدر: إحصاءات وزارة السياحة ١٩٩٢ و٢٠٠٠

جدول رقم ١٥

التطور الشهري (عام ٢٠٠٠) لعدد السياح القادمين من الدول الثماني التي احتلت المراتب الخمس الأولى بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠

	ك٢	شباط	آذار	نيسان	أيار	حزيران	تموز	آب	أيلول	ت١	ت٢	ك١	المجموع
السعودية	٢٩٢٤	٢٢٥٦	٤٧٢٢	٢٦٣١	٢٩٤٠	١٢٦٥٤	٢٨٥٣٨	٢٥١٠٣	٤٦٩٩	٤٤٥٠	٤٤٠٧	٣٠١٩	٩٨٣٤٣
فرنسا	٢٧٠٥	٤١٧٧	٣٩٦٢	٨١٣٦	٦٢٠٤	٥٥٢٥	٨٣٦٦	٨٤٥٦	٤٥٤٨	٤٥٠١	٤٠٨٠	٤١٠٦	٦٤٧٦٦
أردن	٣١٤٥	٣٧٢٤	٥٠٣٣	٤٠٣٨	٤٢٢٠	٧٧٤٤	٨٤٧٧	١٠٧٥٩	٥٥٣٠	٣٧١٣	٨٨٧٩	٤٣٦٣	٦٩٦٢٥
كويت	٢٦٩٠	١٦٨٩	١٩٨٦	١٤٢٩	١٥٥٠	٤٦٠٠	١١١٤٠	١٤٩١٤	٢٢٦٨	٢٠٣٣	١٥٨٨	١٧٤٣	٤٧٦٣٠
الولايات المتحدة	١٦٩٩	١٧٤٨	٢٣٣٥	٢٧٥٢	٣٠٤١	٧٥٤٤	٦٧٤٨	٦٣٧١	٣٦٨٥	٢٢٩٤	٢٠٣٣	٣٠٩٣	٤٣٣٤٣
كندا	١٢٧٠	١٤٤٤	١٧٥٤	١٩٧٥	٢٦٩٢	٤٨٨٦	٤٢٩٤	٣٥٨٤	٢٣٠٨	١٧٩٦	١٧٨٦	٢٤٢٠	٣٠٢٠٩
أوستراليا	١١٤٥	١٢٣٤	٢٠٩٣	١٩٠٩	٢٠٧٣	٣٦٢٩	٣٧١١	٤٧٣٩	٤٠٢٠	١٥٢٦	٢٣٥٨	٢١٨٢	٣٠٦٢٨
مصر	٣٢٣٤	٢٧٥٧	٢٦٤٤	٢٦٩٢	٢٤٩٠	٣٤٥٩	٣٣٤٩	٤٤٨٠	٣٠٢٦	٢٧٤٨	٢٨٤١	١٩٧٤	٣٥٦٩٤

المصدر: إحصاءات وزارة السياحة ٢٠٠٠

القسم الرابع : المداخيل السياحية

من الأهمية بمكان، تقدير المكاسب التي تجنيها البلاد عن طريق السياحة؛ وتوجد أساليب لتقدير هذه المكاسب، وكل أسلوب غير تام في حد ذاته.

أما كيفية احتساب هذه المكاسب، فهذا يتم من خلال ما يلي:

أ – الأسلوب المباشر، عبر توجيه أسئلة لعيّنة من الزوار أنفسهم. وتعتمد هذه الطريقة على ما يصرّح به السائح حول المبالغ التي أنفقها (بمحض إرادته). كما يمكن أن توجيه أسئلة مماثلة أيضاً إلى أصحاب المؤسسات السياحية.

ب – الأسلوب غير المباشر، عبر ضرب عدد الليالي التي يقضيها السياح برقم تقديري للنفقات اليومية للفرد الواحد.

ج – الحصول على أرقام المداخيل (التحويلات وصرف العملة والفيزا كارت والترافلر شيك وغيرها) بواسطة المصارف وتجار الصرافة.

إن المداخيل السياحية تنتج عن استهلاك سلع وخدمات يصعب إدراكها بصورة ملموسة أحياناً. ولهذا السبب يتم إدراج السياحة في باب الخفيات في ز نظام المدفوعات الفرنسيس. لكن هذا النظام، يؤدي إلى خطأ في تقدير الاستهلاك السياحي من حيث تبادل السلع والخدمات السياحية التي لا يمكن حصرها لدى اجتيازها الحدود.

ويكاد يتعذّر تحديد نصيب السياحة في الاستهلاك الذي يقوم به السيّاح في ميادين النقل والإقامة والغذاء والترفيه، وذلك لأن هذه الاستهلاكات والحاجات المختلفة التي يقوم بها السيّاح عادة تختلط بما يقوم بها السكان المقيمون. لذا، لا يمكن اعتبار هذه مداخيل سياحية، إلا إذا كانت المنتجات الاقتصادية قابلة لأن يستهلكها سيّاح.

والجدير بالذكر، أن أوجه الإنفاق تختلف باختلاف المستوى الاقتصادي والثقافي للسائح، ونوعية الرحلة السياحية التي يقوم بها، فضلاً عن جنسيته وعاداته وسلوكه السياحي.

لقد بات معلوماً أنّ السائح القادم إلى لبنان لا يقتصر إنفاقه على المبيت والمأكل والمشرب والمواصلات الداخلية والمصاريف النثرية الخ..، بل يتجاوز ذلك إلى أوجه إنفاقه الخاصة كشراء الهدايا بأنواعها العديدة، من تذكارات وتحف وجواهر وملابس وعطورات

وكتب ومشروبات روحية بالإضافة إلى مصاريف سيارة كالإيجار والبنزين والتصليح، وريادة الملاهي الخ.. بالإضافة إلى ذلك، فكون الاقتصاد اللبناني حر وتتوافر فيه السلع من جميع دول العالم، يبدي السائح اهتماماً بالتبضع من الأسواق اللبنانية، مما ينعكس على التجارة، وبالتالي على الناتج الوطني بشكل عام.

أ- تأثير القطاع السياحي على الحركة الاقتصادية (قبل وخلال الحرب)

على الرغم من التقلبات في الحركة السياحية اللبنانية نتيجة الأوضاع السياسية الداخلية والإقليمية، كان للقطاع السياحي تأثيراً كبيراً على الحركة الاقتصادية والنمو الاقتصادي وميزان المدفوعات، كما يبين الجدول رقم ١٦، حيث وصلت مساهمة هذا القطاع في الناتج المحلي القائم (PIB) إلى ١٩،٤ ٪ عام ١٩٧٤، وهي أعلى نسبة للبنان ما قبل الحرب وبعدها.

جدول رقم ١٦

العائدات السياحية وحصة السياحة في تكوين الناتج المحلي القائم بين سنة ١٩٦٤ وسنة ١٩٧٩[٥٧]

السنة	العائدات السياحية (مليون ليرة لبنانية)	عائدات الدولة من السياحة (مليون ليرة لبنانية)	مساهمة السياحة في الناتج المحلي القائم (مليون ل. ل)	الناتج المحلي القائم (مليون ل. ل)	نسبة السياحة من الناتج المحلي القائم
١٩٦٤	٢٠٤	٣٧	٣١٢	٣٢٠٠	٩،٧٥
١٩٧٤	٩٦٧	١٨٩	١٥٧٦	٨١٣٧	١٩،٤
١٩٧٥	٦٧٠	١٣٢	١٠٩٩	٧٥٠٠	١٤،٧
١٩٧٩	٤٥٤	٧٠	٥٩٠	١١١٠٠	٥،٣

المصدر: يبرودي عبدو، **واقع الاقتصاد في لبنان**، ص: ١٠٥.

(٥٧) يبرودي (عبدو)، **واقع الاقتصاد في لبنان**، منشورات مؤسسة الدراسات الاستراتيجية من أجل السلام، ص: ١٠٥

وبالعودة إلى مرحلة ما قبل سنة ١٩٧٥[٥٨] تظهر لنا الإحصاءات في الجدول رقم ١٦ أيضاً أهمية السياحة في الاقتصاد اللبناني إن من ناحية العائدات السياحية، أو من ناحية المساهمة في تكوين الناتج المحلي القائم، خاصة خلال فترة ١٩٦٤-١٩٧٤ وتراجع هذه الأهمية منذ سنة ١٩٧٥.

ونرى أيضاً أن مساهمة السياحة في تكوين الناتج المحلي القائم قد ارتفعت من ٩.٧٥ ٪ سنة ١٩٦٤ إلى ١٩.٤ ٪ سنة ١٩٧٤، ثم انخفضت مع بداية الأحداث إلى ١٤.٧ ٪ سنة ١٩٧٥ والى ٥.٣ ٪ سنة ١٩٧٩.

وإذا احتسبنا المتوسط السنوي لنمو العائدات السياحية ما قبل وما بعد الأحداث نحصل على ما يلي:

مرحلة ١٩٦٤-١٩٧٤: ١٦،٨٪

مرحلة ١٩٧٤-١٩٧٥: -٣٠،٧ ٪

مرحلة ١٩٧٥-١٩٧٩: -١٤ ٪

من خلال الجدول رقم ١٤ أيضاً نستطيع احتساب حجم عائدات السائح الواحد بالليرة اللبنانية بالنسبة لسنة ١٩٧٤: العائدات السياحية سنة ١٩٧٤(مليون ليرة لبنانية)

عدد السياح سنة ١٩٧٤[٥٩]

٩٦٧٠٠٠٠٠٠ = ٦٨٠ ليرة لبنانية

١٤٢٣٩٥٠

أي ما يساوي ٢٩٣ دولاراً هذا إذا احتسبنا أن سعر صرف الدولار الأميركي كان يساوي ٢.٣٢ ليرة لبنانية عام ١٩٧٤، مع الإشارة هنا إلى أن الحد الأدنى للأجور كان يساوي في تلك الفترة ١٣٥ دولاراً أميركياً[٦٠].

---

(٥٨) سنان فرنان، **واقع الاقتصاد اللبناني وتطوره**، مرجع سابق، ص: ١٥٠.

(٥٩) ١٤٢٣٩٥٠ سائحاً حسب الجدول رقم ١.

(٦٠) سابا الياس، **تطور الأوضاع المالية والمصرفية، في الأزمة اللبنانية والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية**، ص: ٢١٩.

ب- المداخيل السياحية السنوية بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠ (جدول رقم ١٧)

أما فيما يتعلّق بالفترة الواقعة بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠ يتبيّن لنا أن معدل العائدات السياحية في الناتج الإجمالي ازداد من ٤.٨٪ عام ١٩٩٣ إلى ٦.٤٪ عام ١٩٩٧ والى ٧.٧٪ عام ١٩٩٨؛ إن تغيّر نسبة مساهمة السياحة في الناتج المحلي لدليل واضح على أهمية السياحة في هذه الفترة وتأثيرها على قيمة الدخل الوطني وواردات الدولة اللبنانية.

من خلال الجدول رقم ١٧ أيضاً نجد أنّ العائدات السياحية قد ارتفعت بنسبة ٨.٩٥٪ سنة ١٩٩٣، ثم ١٢٪ عام ١٩٩٤، إلا إنها عادت وهبطت إلى ٥.٦٥٪ عام ١٩٩٥، وحتى إلى ٠.٧٪ عام ١٩٩٦، ثمّ عادت إلى الارتفاع عام ١٩٩٧ بنسبة ٣٩.٨٦٪ و٢٢.١٪ سنة ١٩٩٨، ثم تدنت نسبة التغيير السنوي إلى -٣٣.٩٪ عام ١٩٩٩؛ أما متوسط زيادة العائدات فكان ٧.٩٪. يعود سبب ذلك التبدّل بنسبة العائدات السياحية صعوداً وهبوطاً إلى الأحداث التي تعرّض لها لبنان خلال تلك الفترة وخاصة في نيسان ١٩٩٦ والاعتداءات الإسرائيلية التي طالت البنى التحتية عام ١٩٩٩.

أما مرد الزيادة في العائدات السياحية، هو عودة السلام الداخلي إلى لبنان واعتماد الحكومات اللبنانية سياسة لإعمار البنى التحتية كحتمية ضرورية للنهوض الاقتصادي وبالتالي السياحي، فقد ارتفعت هذه المداخيل من ٦٠٠ مليون دولار في سنة ١٩٩٣، إلى ١.٢ مليار دولار سنة ١٩٩٨ وما لبثت أن تراجعت إلى ٨٠٧ ملايين دولار في سنة ١٩٩٩، كما يتبين لنا أيضاً من خلال الجدول عينه تغيرّ العائدات المتوسطة بالسائح الواحد من سنة إلى أخرى، وقد تراجع في سنة ١٩٩٩ بنسبة - ٤١.١٪.

نستنتج من كل هذا أن لبنان قطع خطوات في سياسة جذب السياح العرب كما الأجانب، رغم أن الاعتداءات الإسرائيلية في الأعوام ١٩٩٣ و١٩٩٦ و١٩٩٩ على البنية التحتية اللبنانية أخّرت المواسم السياحية، وأثرت على إقبال السيّاح وعلى العائدات السياحية طيلة هذه الفترة. وهذه الأرقام التي حققتها السياحة لا ترقى إلى ما يصبو إليه لبنان وخصوصاً أن صناعة السياحة تتجه إلى احتلال مراتب متقدمة بين القطاعات الإنتاجية في العالم نظراً لمداخيلها المرتفعة[٦١].

---

(٦١) مجلة الاقتصاد اللبناني والعربي، أيار ٢٠٠٠، ص: ٣٩.

جدول رقم ١٧

المداخيل السنوية من قطاع السياحة اللبناني بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠ (بملايين الدولارات الأميركية)[٦٢]

السنة	١٩٩٢	١٩٩٣	١٩٩٤	١٩٩٥	١٩٩٦	١٩٩٧	١٩٩٨	١٩٩٩	٢٠٠٠
السياح	١٧٧٤٨٥	٢٦٥٧١٠	٣٣٥٢١٢	٤٠٩٧٣٠	٣٩٤٩٦٧	٥٣٦٥٠٢	٦٠٠٤٤٧	٦٧٣٠٨٤	٧٣٨١٤٢
المداخيل السياحية(مليون دولار)		٦٠٠	٦٧٢	٧١٠	٧١٦	١٠٠٠	١٢٢١	٨٠٧	
نسبة التغيير السنوي		٨،٩٥	١٢	٥،٦٥	٠،٧	٣٩،٨٦	٢٢،١	-٣٣،٩	
العائدات المتوسطة بالسائح الواحد (دولار)		٢٢٥٨	٢٠٠٤	١٧٣٢	١٨١٢	١٨٦٣	٢١٤٠	١١٩٩	
الناتج المحلي (مليار دولار)	١١،٤	١٢،٣	١٣،٣	١٤،٢	١٥	١٥،٤	١٥،٧		
نسبة نمو الناتج المحلي ٪		٧،٩	٨،١	٦،٨	٥،٦	٢،٧	١،٩		
نسبة المداخيل السياحية على الناتج المحلي		٤،٨	٥	٥	٤،٧	٦،٤	٧،٧		

المصدر: وزارة السياحة اللبنانية والمنظمة العالمية للسياحة (١٩٩٢-٢٠٠٠).

(٦٢) تم تجميع معلومات الجدول من إحصاءات وزارة السياحة اللبنانية وإحصاءات المنظمة العالمية للسياحة (عام ٢٠٠٠).

ج – الخسائر المادية التي نتجت عن تراجع السياحة

تدفعنا الأرقام التي تشير إلى العائدات بالسائح الواحد، إلى احتساب المبالغ التي كان من المفترض أن يكون لبنان قد جناها، لو لم يتعرض للزلزال الأمني والسياسي الذي حدث ابتداء من سنة ١٩٧٥، وقضى على العديد من مقوماته الاقتصادية والبشرية، مما أدى إلى تراجع في مؤشرات الكثير من القطاعات، الصحية والتربوية والتجارية والمصرفية والصناعية والسياحية الخ..

مما ذكرنا، بإمكاننا احتساب المداخيل السياحية التي كان من المفترض تحقيقها، لو استمرت الأوضاع الأمنية والسياحية على حالها منذ عام ١٩٧٥، وذلك على أساس عائد السائح الواحد (٢٩٣ دولاراً) كما كان سنة ١٩٧٤؛ فمن خلال أرقام الجدول رقم ١٨ يكون عدد السياح الذي كان متوقعاً مجيئهم في فترة ١٩٧٥–١٩٩٢ أكثر من ٨٧ مليون سائح أي بمعدّل ٤.٨ مليون سائح سنوياً، ويكون المبلغ الذي كان مفترضاً تحقيقه في تلك الفترة يزيد على ٢٥ مليار دولار أي بمعدّل ١.٤ مليار دولار أميركي سنوياً.

يكفي من خلال معرفتنا لهذه الأرقام، أن نحتسب، تقريباً، الخسائر التي نتجت عن الفترة التي انهارت فيها السياحة اللبنانية، والتي كادت تصل إلى مبالغ مرتفعة، لو تحققت، كان بإمكانها معالجة بعض مشاكل الدولة المالية والاقتصادية.

جدول رقم ١٨

عدد السياح الذي كان متوقعاً بين عامي ١٩٧٥ و١٩٩٢

السنة	عدد السياح الذي كان متوقعاً
١٩٧٥	١١٩١٩٤٠
١٩٧٦	١٣٦٦٥٥٩
١٩٧٧	١٥٦٦٧٦٠
١٩٧٨	١٧٩٦٢٩٠
١٩٧٩	٢٠٥٩٤٤٧
١٩٨٠	٢٣٦١١٥٦
١٩٨١	٢٧٠٧٠٦٥
١٩٨٢	٣١٠٣٦٥٠
١٩٨٣	٣٥٥٨٣٣٥
١٩٨٤	٤٠٧٩٦٣١
١٩٨٥	٤٦٧٧٢٩٧
١٩٨٦	٥٣٦٢٥٢٢
١٩٨٧	٦١٤٨١٣١
١٩٨٨	٧٠٤٨٨٣٢
١٩٨٩	٨٠٨١٤٨٦
١٩٩٠	٩٢٦٥٤٢٤
١٩٩١	١٠٦٢٢٨٠٩
١٩٩٢	١٢١٧٩٠٥١
المجموع	٨٧١٧٦٣٨٥

المصدر: الاحتساب بطريقة: $P_n = P_o (1+r)^n$

خلاصة

بعد تحليل الوقائع التي وردت في المعلومات والجداول والرسوم البيانية، لا بد من الإشارة إلى عدة نقاط أهمها:

١. أظهرت هذه الدراسة أنه بالرغم من صغر مساحة لبنان، فهو ذو عوامل جعلت منه بلداً يتميز باهتمامات كبرى في الميدان السياحي، حيث عرف هذا القطاع تطوراً ملحوظاً ونجاحاً باهراً قلما أن وصلت إليه دولة عربية من قبل. وقد تطوّر هذا القطاع بصفة مضطردة منذ عام ١٩٥١ حتى عام ١٩٧٤ وكانت الدوافع السياحية كثيرة.

٢. ظهر من خلال البحث، أنّ التغيرات الموسمية في قدوم السيّاح قد ارتفعت مع الزمن وبشكل ملحوظ بالنسبة لبعض الجنسيات خاصة الخليجية منها. ففيما كان العرب يشكلون ٣٣ ٪ من مجموع السياح في سنة ١٩٩٢، ارتفعت نسبتهم إلى ٤٠.٧ ٪ في سنة ٢٠٠٠. إشارة إلى أن ٥٣٪ منهم جاءوا في فصل الصيف سنة ٢٠٠٠.

٣. أظهرت الدراسة أيضاً، أنّ الانتكاسات الأمنية شوّهت صورة لبنان في الخارج وأساءت إلى استقراره الأمني وبالتالي إلى حركته السياحية، حيث أن السياحة قطاع حساس تجاه العوامل الخارجية، اقتصادية كانت أم سياسية. وبما أن لبنان أصبح منذ سنة ١٩٧٥ مسرحاً لحروب وتجاذبات خارجية، أضحى المردود على الحركة السياحية سيئاً، نتيجة تعطل المؤسسات أو إغلاقها وتهدم الفنادق. كما انقطع التواصل مع المناطق ذات الصفة السياحية، كالمعالم الأثرية. وبذلك، فقدت السياحة مفهومها المتعارف عليه.

٤. إن الواقع الأليم الذي عاشه لبنان بعد حرب طويلة وقاسية أفقده الكثير من مكاسبه المادية والمعنوية، وان المبالغ الطائلة التي لم يجنها كادت، لو توفرت، أن تغطي الكثير من ديونه، وربما كانت قد سدّت العجز والالتزامات المتوجبة على لبنان.

٥. إن الإنتاج السياحي اللبناني، رغم تنوعه ونضجه، فهو عرضة للمشاكل التي يستوجب تلافيها لكي نحافظ عليه قوياً معافى.

فمن أجل ذلك:

– يجب اعتماد استراتيجية سياحية هدفها الخروج من الموسمية وتحقيق إقبال سياحي

على مدار السنة، بأسعار تنافس الدول التي تحيط بلبنان، وذلك عبر الترويج لأنماط سياحية متنوعة، لأنّ السياحة اللبنانية تكاد تنحصر خلال فصل الصيف فقط.

- كما يجب الاهتمام بالسياحة العربية العائلية، والاستعاضة عن السياحات التي تستوجب تجهيزات بسياحات أخرى أقل تطلباً.
- كذلك وجب الاهتمام بسياحة رجال الأعمال العرب والأجانب (أوروبيون، يابانيون..) الذين يأتون للعمل ولحضور المؤتمرات والندوات في مختلف جوانب الحياة الاقتصادية.
- رعاية السيّاح المهتمين بالجوانب الثقافية والأثرية إضافة إلى الشمس والشاطئ والثلج وقضاء فترة العطلة.
- وجوب إدراك أهمية السياحة الاغترابية، كون الاغتراب اللبناني يبرز كامتداد للبنان، وطبيعي أن يخلق هذا الامتداد تفاعلات وتأثيرات لدى الجاليات اللبنانية المنتشرة في معظم دول العالم.
- إن السياحة الداخلية لها دور فعال في نمو السياحة وذلك أن اللبنانيين يكوّنون نسبة مرتفعة من هذا النوع من السياحة في مناطق التزلج والاصطياف (الساحلي والجبلي) والسياحة الدينية، وتجدر العناية بهذه الأنواع من السياحة إذ أن العرض والطلب متوفرين في كل أيام السنة.

مع الاعتراف بأنّ لبنان تراجع كثيراً بالنسبة للموقع السياحي الذي كان يحتله في منطقة الشرق الأوسط، وهذا ما يدعو بالطبع للأسف، إلا أن ما يمتاز به من تراث عميق ومزايا سياحية يدفعه إلى التفكير بسياسة سياحية تتناسب مع الظرف الاقتصادي الحالي ومع المتطلبات الجديدة للمنافسة في السوق السياحية الدولية.

لائحة الجداول

		الصفحة
الجدول رقم ١	تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان ١٩٥١– ١٩٧٤	٩٩
الجدول رقم ٢	تطور عدد نزلاء فنادق بيروت بين عامي ١٩٧٤ و١٩٨٢.	١٠٤
الجدول رقم ٣	تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان ١٩٩٢–٢٠٠٠	١٠٩
الجدول رقم ٤	تقدير الحجم المتوقع لقدوم السياح إلى لبنان بين ١٩٧٥ و١٩٨٤.	١١٣
الجدول رقم ٥	تقدير الحجم المتوقع لقدوم السياح إلى لبنان بين ٢٠٠١ و٢٠١٠.	١١٥
الجدول رقم ٦	تطور عدد السائحين الأجانب وتوزيعهم حسب القارات ١٩٩٢–٢٠٠٠	١٢٢
الجدول رقم ٧	التوزيع السنوي حسب البلدان ١٩٩٢–٢٠٠٠	١٢٨
الجدول رقم ٨	الحركة السياحية حسب الدول الخمس الأول ١٩٩٢–٢٠٠٠	١٣١
الجدول رقم ٩	مراتب الدول التي حلّت في المراكز الخمس حسب ترتيب القادمين منها إلى لبنان بين عامي ١٩٩٢–٢٠٠٠.	١٣٢
الجدول رقم ١٠	حركة السياحة حسب الأشهر من سنة ١٩٩٢–٢٠٠٠	١٣٨
الجدول رقم ١١	نسبة المتوسط الشهري للقادمين إلى لبنان بين ١٩٩٢ و٢٠٠٠.	١٣٩
الجدول رقم ١٢	متوسط النسبة المئوية للوافدين خلال أشهر السنوات من عام ١٩٩٢ إلى عام ٢٠٠٠ من الأكثر إلى الأقل.	١٣٧
الجدول رقم ١٣	مقارنة بين أعداد القادمين شهرياً لسنة ١٩٩٢ وسنة ٢٠٠٠.	١٤٢
الجدول رقم ١٤	عدد القادمين إلى لبنان في شهري شباط وتموز بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠ والتغير السنوي.	١٤٥
الجدول رقم ١٥	التطور الشهري (عام ٢٠٠٠) لعدد السياح القادمين من الدول الثماني التي احتلت المراتب الخمس الأول بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠	١٤٥
الجدول رقم ١٦	العائدات السياحية وحصة السياحة في تكوين الناتج المحلي القائم بين سنة ١٩٦٤ وسنة ١٩٧٩.	١٤٧
الجدول رقم ١٧	المداخيل السنوية من قطاع السياحة اللبنانية بين عامي ١٩٩٣ و٢٠٠٠ (بملايين الدولارات الأميركية).	١٥٠
الجدول رقم ١٨	عدد السياح الذي كان متوقعاً بين عامي ١٩٧٥ و١٩٩٢.	١٥٢

لائحة الرسوم البيانية

		الصفحة
الرسم البياني رقم ١	تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان ١٩٥١–١٩٧٤.	١٠١
الرسم البياني رقم ٢	تطور عدد نزلاء فنادق بيروت بين سنتي ١٩٧٤ و١٩٨٢.	١٠٥
الرسم البياني رقم ٣	تطور عدد السائحين الأجانب في لبنان ١٩٩٢–٢٠٠٠.	١١٠
الرسم البياني رقم ٤	استشراف عدد السائحين ١٩٧٥–١٩٨٤.	١١٤
الرسم البياني رقم ٥	استشراف عدد السائحين ٢٠٠١–٢٠١٠.	١١٦
الرسم البياني رقم ٦	الاتجاه العام ١٩٥١–١٩٧٤.	١١٨
الرسم البياني رقم ٧	الاتجاه العام ١٩٩٢–٢٠٠٠.	١٢٠
الرسم البياني رقم ٨	تطور عدد السائحين حسب القارات ١٩٩٢–٢٠٠٠.	١٢٥
الرسم البياني رقم ٩	تطور عدد السائحين حسب الدول الخمس الأولى ١٩٩٢–٢٠٠٠.	١٣٣
الرسم البياني رقم ١٠	مقارنة بين أشهر سنة ١٩٩٢ وأشهر سنة ٢٠٠٠.	١٤١
الرسم البياني رقم ١١	تطور مجيء السياح إلى لبنان في شهري شباط وتموز بين عامي ١٩٩٢ و٢٠٠٠.	١٤٣

مراجع أساسية

- الحسن حسن، السياحة في لبنان، ماضياً وحاضراً ومستقبلاً، بيروت ١٩٧٣، ٣٥١ صفحة.
- سابا الياس، تطور الأوضاع المالية والمصرفية في الأزمة اللبنانية والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية.
- سنان فرنان، واقع الاقتصاد اللبناني وتطوره، ١٩٧٩، دار العمل للنشر، ٣٠٤ صفحات.
- عواد علي، الدعاية والرأي العام، مضمون ونماذج من الحرب في لبنان والخليج، تجارب دولية، بيروت ١٩٩٣.
- عياش غسان، أزمة المالية العامة في لبنان، قصة الانهيار النقدي، ١٩٨٢-١٩٩٢.
- هانف تيودور، لبنان، تعايش في زمن الحرب، ترجمة موريس صليبا، باريس ١٩٩٣، ٣٣٠ صفحة.
- يرودي عبدو، واقع الاقتصاد في لبنان، منشورات مؤسسة الدراسات الاستراتيجية من أجل السلام، ٢٦٦ صفحة.

- De Dakt Emanuel, *Tourisme, Passeport pour le developpement*, une publication conjointe de la banque mondiale et de l'Unesco par les éditions economica,1979, 345 pages.
- Ghattas Emile,*Lebanon's Financial Crisis in 1966,A Systematic Approach in the middle east journal*, 1971.
- Lanquar Robert, *l'Économie du Tourisme*, collection que sais-je, Presses-3 Universitaires de France, Paris 1987, 127 pages.
- Py Pierre, *Le Tourisme un Phénomène Economique*, Les Etudes de la Documentation Française, Paris 1992, 156 pages.
- Sharron Dickman, *Tourism and introductory Text*, Hodder Education,third edition,1997, 364 pages.

محور

موضوعات في علم الإجتماع التربوي

التربية الجنسية المدرسية في لبنان: قراءة في سجال

عزه شرارة بيضون

تتناول هذه الدراسة السجال الذي انطلق العام الماضي بعد صدور المرسوم الجمهوري رقم ٢٠٦٦ القاضي بإلغاء فصل "التكاثر لدى الإنسان" من مادة "علوم الحياة" في منهاج السنة المتوسطة الثالثة .... بين مؤيدي ومعارضي "التربية الجنسية" المدرسية عندنا.

أ- وتصف الدراسة ، أولاً، وبالإستناد إلى:

- وثائق رسمية،
- مواد إعلامية،
- ومقابلات مع جهات تربوية رسمية ودينية ومع فعاليات صحية،

الوقائع المرتبطة بالمنهاج الرسمي للتربية الجنسية المدرسية: المسار الذي اعتمدته الجهات المعنية بإقرار هذا المنهاج، ومن ثم آلية اتخاذ القرار بإلغائه وما أحيط بهما (المسار والآلية) من سجال شارك فيه مسؤولون تربويون وناشطون ومرشدون صحيون، أكاديميون وأطباء ومعالجون نفسيون، رجال دين ودنيا، محبذون أو معارضون للتربية الجنسية المدرسية.

ب- وتقدم الدراسة، ثانياً، قراءة تحليلية في ثنايا هذا السجال باحثة، في مضمونه، عن:

- دوافع الجهات المتساجلة،
- الحيثيات المتضمنة في رؤيتها للمسألة،
- والأساليب التي اعتمدتها في صياغة مواقفها المعبرة عن رؤاها والتسويق لها.

مبينة موقع القيم الثقافية والدينية في صياغة السجال المذكور، ضمناً أو صراحة.

ج- تخلص الدراسة، أخيراً، إلى موضعة هذا السجال في سياق التجاذبات التي تشهدها ساحتنا الثقافية الإجتماعية بين مقاربتين للتحديات التي يطرحها علينا انتماؤنا القسري لـ "القرية الكونية الشاملة": الأولى التي تحملها قوى التقليد المتمثلة بالسلطات الدينية الرسمية والثانية التي تنتهجها مجموعة من المعنيين من تربويين وناشطين صحيين ومعالجين نفسيين الخ ، لا تملك تنظيم أو تأثير رجال الدين، لكنها تتحسس ضرورة إحداث تغييرات في البنى الثقافية والسياسية والقانونية والتربوية لتناسب التحديات المذكورة.

أولا: في الوقائع:

الإقرار الخجول والمعارضة الحاسمة

أ- المنهاج ومسار إقراره

طرحت مسألة التربية الجنسية، رسمياً[1] عندنا في سياق الإهتمام العام بالوقاية من السيدا. وأخذت، بذلك، منحى دفاعياً يهدف إلى تَحصين الشباب بما يلزم لمنع انتشاره. وقد قام أكثر من ثلاثين خبيراً ومستشاراً[2] من هيئات تربوية، صحية وإجتماعية مختلفة

(١) من المحاولات "غير الرسمية" لطرح مسألة التربية الجنسية نشير إلى اثنتين: الأولى مدرسية بمبادرة من الأستاذ الجامعي والمحلل النفسي منير شمعون في أوائل الستينات في المدارس الكاثوليكية حيث أرسى تقليداً من التوعية والتثقيف الجنسيين للأولاد بدءاً من سن العاشرة وحتى سنوات المراهقة. والثانية أهلية تمثلت بالسعي المثابر لـ "جمعية تنظيم الأسرة" لتثقيف وتوعية جنسيين للشباب والنساء على امتداد الأراضي اللبنانية. هذا التثقيف وتلك التوعية أخذا أسماء مختلفة عبر السنوات الثلاثين الماضية: تثقيف أسري، تربية سكانية، صحة إنجابية، صحة جنسية الخ. وتقوم الجمعية أيضاً بمشاركة الدولة في لجان معنية بالموضوع والسعي لإدماج التربية الجنسية، بما هي مكون رئيسي للتربية السكانية، في المناهج التربوية ما قبل الجامعية.

(٢) يمثل هؤلاء القطاعات التربوية المتنوعة عندنا: الخاص والرسمي، العلماني والطائفي بكل مذاهبه، المنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية المعنية بالشؤون الصحية والتربوية، جمعيات أهالي التلاميذ الخ.. وقد حرصت الدولة ممثلة بالمركز التربوي للبحوث والإنماء إشراك هذه الفعاليات والقوى جميعاً لا بالنسبة لهذه المسألة فحسب، إنما أيضاً في صياغة المنهاج المدرسي ما قبل الجامعي الجديد كي يأتي متناسباً مع تطلعاتها، إلا أن جهات دينية ما لبثت أن انسحبت متخلفة عن المشاركة في اللجان المتخصصة لدى التطرق لمسألتي العلاقة بين الجنسين وإيقاف الحمل.

بإدارة المركز التربوي للبحوث والإنماء، وعلى مدى سنوات ثلاث، بوضع الخطوط العامة والتفصيلية لبرنامج "التربية للوقاية من السيدا والأمراض المنقولة جنسياً". وتحقق هذا البرنامج في حقيبة من أجزاء ثلاثة تناول أولها الناحية المعرفية، واختص الثاني بتنمية المهارات، فيما أفرد الثالث لتطوير المواقف والإتجاهات على التوالي. وتشكلت، بذلك، مادة تربوية متكاملة يمكن لواضعي المناهج، ومؤلفي الكتب، أو المدرسين استخدامها أو صياغة مواد مدرسية على منوالها.

هذا، وصيغت الأهداف التعليمية في هذه الحقيبة إجرائياً، وقدمت مضامينها على شكل موضوعات محددة. وهذه أرفقت بنماذج من طرائق للتعليم ومن نشاطات ومن اختبارات للتقويم. فجاءت بمجملها متآلفة مع روح المنهاج المدرسي ما قبل الجامعي الجديد، مفترضة متعلما ناشطاً لا متلقياً، معلماً محركاً، وصفا أقرب إلى ورشة العمل منه إلى الوضعية التلقينية التي كانت سائدة في مناهجنا المدرسية حتى أمد ليس ببعيد.

وتشتمل الناحية المعرفية من هذه الحقيبة على معلومات بيولوجية وصحية عن التكاثر لدى الإنسان وما يتعلق به: الأعضاء والوظائف، جهاز المناعة وآلية عمله، الأمراض المنقولة جنسياً، أسباب انتقالها وسبل الوقاية منها.

على أن ما يميزها (الحقيبة المذكورة) هو توجهها للتلميذ بكليته، ودعوتها المضمرة له للمشاركة في إرساء أسس معرفته؛ وهي تتوجه إليه بوصفه فرداً مسؤولاً، قادراً على فحص اختباراته والتأمل في تجاربه وصولاً إلى أخذ القرار السليم بشأنها، مستوحياً قيمه ومصلحته ومصلحة محيطه، لا إبراماً لإرادة من خارج إطاره المعرفي أو القيمي الخاص. فيأتي سلوكه، إذ ذاك، شخصياً مؤسساً على قناعة فردية لا تقليداً لنموذج "صالح" لكل الأشخاص ولكل المناسبات.

ما سبق، لا يعني أن المقاربة المعتمدة في الحقيبة المذكورة هي حرة تماماً على الصعيد القيموي. فهي تنطلق من ثوابت مضمرة ومبثوثة في ثنايا النصوص تتمثل بـ:

١. جعل الأسرة مرجعاً أساسياً في التوعية حول الأمور الجنسية.

٢. تنصيب الأسرة حامية أولى وفعلية بمواجهة انتشار السيدا، وحيث أن العلاقة الجنسية ضمن الزواج هي على رأس قائمة الوسائل لذلك.

٣. تأكيد أهمية تأجيل العلاقة الجنسية إلى ما بعد الزواج.

٤. ذكر الإجهاض وسيلة اضطرارية لوقف الحمل في إطار القانون اللبناني. الخ.

أي أن هذه المقاربة، وبرغم ما ذكرنا من احترام لمقدرة التلميذ وتربيته على أخذ القرار، تبث قيماً ثابتة وشائعة في "وجداننا الشعبي"، إذا صحّ التعبير، وترسم إطاراً يسور قراراته.

على هدي الحقيبة المذكورة جاء مضمون منهاج البيولوجيا للسنة الثالثة المتوسطة أي، للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ١٤ عاماً في سن البلوغ وبداية المراهقة وذلك تحت عنوان "التكاثر لدى الكائن البشري" وملحقاته[٣].

هذا المنهاج تم تحقيقه في وحدة من الكتاب الرسمي لعلوم الحياة للسنة السابقة باللغتين الفرنسية والإنكليزية في فصول أربعـــة[٤]. ولا ضرورة للتأكيد أنها صيغت بطريقة علمية[٥].

وقد أضفت المسائل والتمارين والأنشطة الملحقة بالفصول بكل فصل أو فقرة ما يخفف من ثقل وطأة المصطلحات مجردة إياها، عبر التكرار، من الغربة ومن السوقية معاً ومعززة معناها العلمي.

---

(٣) يشتمل المنهاج على البلوغ ومظاهره التشريحية والفيزيولوجية وما يستتبع ذلك من شرح مقتضب للأعضاء التناسلية لدى الجنسين، دورة الطمث، التلقيح الخ. ويقترح المنهاج أن يقدم عرضاً سريعاً لوسائل منع الحمل مشترطاً وضعها في إطارها الإجتماعي والقانوني. يلي ذلك، عرض مقتضب للأمراض المنقولة جنسياً، السيدا من بينها، وإشارة سريعة إلى سبل الوقاية منها.

(٤) وهذه توسلت التصوير البياني للأعضاء التناسلية ووظائفها، والصور الفوتوغرافية في أحيان قليلة للدلالة على سلوكات وظواهر مرتبطة بالتكاثر (لتوائم حقيقيين، مثلاً، أو ليد مصابة بالسفلس).

(٥) تتجاور المصطلحات والتعابير التي تصف موضوع التكاثر، أسماء الأعضاء التناسلية بشكل خاص، مع الكلام السوقي والشتائم أحياناً. لذا يجهد المسؤولون التربويون للبحث عما هو ملائم ولا يثير النفور لدى المتكلم أو المتلقي. أنظر، مثلاً، البيان النهائي والتوصيات الصادرة عن الطاولة المستديرة حول "**أبعاد التوعية في إطار موضوع التثقيف الجنسي**" الذي نظمته جمعية تنظيم الأسرة في فندق البستان في ١٩٩٧/١١/٨.

ب- إلغاء التربية الجنسية المدرسية ومسوغاته:

هذا المنهاج على التربية الجنسية، بمعناها الأدنى الوقائي[٦]، لم يصمد في وجه القوى الرافضة له. فقامت "كتلة الوفاء للمقاومة"[٧] بتحرير خطاب إلى رئيس الوزراء (رقم الوارد ١١/٥٨٢٢ بتاريخ ١٩٩٩/٦/٢٠) طالبة إلغائها، ومفندة فيه مسوغات هذا الطلب. وكانت مؤسسة العرفان التوحيدية (الدرزية) قد سبقتها بتوجيه كتاب إلى رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء في ١٩٩٩/٥/٣٠ يحمل الطلب نفسه. والإثنتان تملكان شبكة من المدارس للمراحل المتوسطة المعنية بهذا المنهاج. وكرت، إثر ذلك، سبحة الطلبات المماثلة قدمتها "أعلى المراجع الدينية" في البلاد إلى "أعلى المراجع السياسية" فيه.

إن الإعلان الصريح لهاتين الفئتين لا يعني أنهما المعترضتان الوحيدتان[٨]. إذ تلطى خلفهما جهات أخرى. فشكل إعلان هاتين الجهتين تخففا لهذه الجهات من عبء المجاهرة بموقف صريح من التربية الجنسية لا يتماشى وصورتها "الليبرالية" العامة.

ما هي مسوغات الرفض المعلنة؟

تعترض كتلة الوفاء للمقاومة على أن طلاباً تتراوح أعمارهم بين ١٣ و ١٥ سنة سوف يدرسون مادة تحرضهم على الإنحراف. وبعد تسمية مواضيع المنهاج تدعو الحكومة (عبر

---

(٦) ندعوه "وقائياً" بالمقارنة مع الغاية المعلنة لبعض مناهج التربية الجنسية المدرسية المعتمدة في البلدان الصناعية المتقدمة ومضامينها، حيث تتجاوز مواضيعها "الجنس" إلى "الجنسانية" عاكسة القيم الليبرالية لهذه المجتمعات على الصعيدين الشخصي والإجتماعي. فيعلن بعضها أهدافاً تنطوي على التألق الجنسي للأشخاص في خياراتهم وسلوكهم في هذا المجال بمنحى يكاد خالياً تماماً من الأحكام القيمية. أنظر، مثلاً:

Schiller, Patricia, (1977) *Creative Approach to Sex Education And Counseling*, (second ed.), Association Press, N.Y., USA, p. 24.

(٧) وهذه تمثل تيار "حزب الله" في البرلمان اللبناني. ويجد بعض التربويين أن هذا الحزب يوظف رصيده المقاوم الوطني في إلزام الحكم والحكومة بوجهة نظره في مجالات متنوعة، التربية واحد منها.

(٨) هذا ما أكده لنا المدير الأعلى لمؤسسة العرفان التوحيدية في مقابلة خاصة. فهو تشاور مع مؤسسات تربوية دينية أخرى: (الكاثوليكية، المقاصد، العاملية، مدارس المهدي ألخ..) وشجعه كل واحد منها على كتابة الإعتراض الذي وجهه إلى المركز التربوي للبحوث والإنماء.

الوزير) إلى مشاركتها ملاحظة "فداحة المضمون بالعناوين فكيف بالتفاصيل" التي تجد أثرها مطابقاً لأثر الإعلانات الإباحية والأفلام البورنوغرافية.

أما مؤسسة العرفان التوحيدية فتؤكد أن دراسة "التكاثر لدى الإنسان" في المدرسة متعارضة مع القيم الدينية والأخلاقية ومحرضة على الحرية واستهوان الممارسة الجنسية. إن المادة البيولوجية المذكورة تلفت انتباه التلميذ إلى الجسد؛ وهو أمر غير مرغوب به في منهاج مدرسي حيث ينبغي العمل على تعزيز الروح والعقل والإنتصار لهما في الصراع مع النزوات لتحقيق رفعة الإنسان إلى رتبته. لذا وجب استبدال التربية الجنسية المدرسية بالتربية الدينية المدرسية.

وحيث طلبت الجهات الحكومية إلى المسؤولين في القطاع التربوي صياغة رد مناسب[٩] على هاتين الرسالتين، فقد صدر، على كل حال، مرسوم جمهوري رقم ٢٠٦٦ يقضي بـ "إلغاء كامل الفصل المتعلق بنقل الحياة عند الكائنات البشرية" في محتوى منهج علوم الحياة والأرض في السنة الثامنة من مرحلة التعليم الأساسي الخ .. وتعميمه على فروع السنة الثالثة الثانوية.

من بين مسوغات الإلغاء المذكور يبدو "اقتراح" الوزير الأوثق صلة بالموضوع. والوثائق التي بين أيدينا تبين أن الوزير استشار التربويين المعنيين بإقرار المناهج المدرسية الجديدة، التربية الجنسية من بينها؛ وأن ما رجح كفة الوجهة التي أخذها اقتراح الوزير لم تكن مضمون توضيحاتهم. هذه الوجهة جاءت، على الأرجح، تأثراً بما ارتآه قناعة "الأغلبية" في مجتمعنا. فهو يجد أن المجتمعات الروحية عندنا، ممثلة برؤسائها، قد عبرت، مجتمعة، عن رفضها للتربية الجنسية في مناهجنا؛ وهو لا يملك بإزاء هذا الرفض الأغلبي سوى مجاراته. لكنها مجاراة جزئية تمثلت بتأجيل المادة العلمية في السنة السابقة إلى السنة التاسعة وتعميمها على كل فروع البكالوريا اللبنانية، لا إلغائها كلياً[١٠].

---

(٩) وهو رد يفند مبررات الحاجة إلى التربية الجنسية في مجتمعاتنا المعاصرة من جهة، ويعيد استعراض العناوين الواردة في المنهج المذكورة ووسائل معالجتها العملية البعيدة عن الإباحية، من جهة أخرى.

(١٠) مقابلة خاصة مع وزير التربية والشباب والرياضة.

ج- في "مواجهة" الإلغاء:

في مواجهة الإلغاء المذكور، عبر مؤيدو التربية الجنسية المدرسية عن مواقفهم المناهضة بطريقتين اثنتين:

أولاً عبر الإعلام:

الأصوات والأقلام القليلة[١١] التي احتجت على منع التربية الجنسية عن التلامذة في عمر ١٢-١٤ سنة استندت في احتجاجها إلى ما يلي:

١. **الآلية الإعتباطية** التي اتصف بها قرار المنع. هذه الآلية استخدمت الصلاحيات الفجة للمراكز السياسية، متجاوزة الهيئات الإستشارية التي عملت طوال سنوات ثلاث على تحضير المنهاج المدرسي. واتّهم الصحافيون والأكاديميون والعاملون في الحقل الإجتماعي وزير التربية بتغليب مصالحه السياسية والإنتخابية الضيقة على مصلحة التلاميذ التربويـــة[١٢]. وانتقد آخرون الفعاليات الدينية لأنها تنازلت عن حقها في التأثير، بالنقاش الديموقراطي، في الهيئة الإستشارية التربوية لتمارس ضغوطاً سياسية على أهل القرار من خارجها[١٣]. وانتقد بعضهم، أيضاً، خضوع الدولة لتهويل رجال الدين وتكريسهم طرفاً حاسم التأثير في اتخاذ قرارات تربوية وهم لا يملكون المؤهلات العلمية الضرورية لذلك[١٤].

---

(١١) نذكر أن الإعلام هو القناة التعبيرية الرئيسية عن المواقف والآراء (المتضاربة، غالباً) في مجتمعنا اللبناني. وباستثناء مواضيع قليلة فإن الأرض الإعلامية مفتوحة على كل الإتجاهات. لكن الملفت أن النقاش حول التربية الجنسية جاء هزيلاً للغاية. وحين نقارن حجمه بحجم نقاش مسألة التربية الدينية والذي جاء في المدة نفسها تقريباً، نجد أن الكلام المرسل في نقاش التربية الجنسية في الإعلام المكتوب، مثلاً، لا يتعدى الـ ١٠٪ من نظيره في التربية الدينية. وحيث خصصت إحدى الجمعيات المدنية (حقوق الناس) يوما كاملا لنقاش "التربية الدينية" وحشدت له فعاليات دينية ومدنية وتربوية متنوعة، فهي لم تخصص يوما شبيها للتربية الجنسية. ولعل المحطة الأهم في التداول حول التربية الجنسية كانت في واحد من برامج الحوار المتلفزة ("**سيرة وانفتحت**"، تلفزيون المستقبل، بتاريخ ١٩٩٩/١١/٢٤) ضم ممثلين عن المعنيين مباشرة بإقرار منهاج التربية الجنسية المدرسية، ومن معارضين ومحبذين له.

(١٢) خ.ص.، "**معالي وزير التربية يلغي الثقافة الجنسية**"، جريدة السفير اليومية، ١٩٩٩/٩/٩.

(١٣) توفيق عسيران، الأمين العام لجمعية تنظيم الأسرة، مقابلة خاصة.

(١٤) ميشال السبع، "**مساهمتنا في العولمة الإيديولوجية**" جريدة السفير اليومية، ١٩٩٩/٧/٢٢.

٢. إلحاح **الحاجات الواقعية**: وقامت هذه الفعاليات بمخاطبة الرأي العام اللبناني باستعراضها نتائج دراسات وخبرات ومشاهدات على أرض الواقع تستوجب الإستجابة المقننة والمدروسة لحاجات التلاميذ في هذا السن. وهذه تتمثل بـ:

– الإحصائيات الكمية التي تبين نزوع الشباب في مجتمعنا لممارسة الجنس في سن مبكرة (٤٨٪ تحت سن العشرين). هذه الممارسات هي، على الأغلب، خارج مؤسسة الزواج لأن المسوحات الأخيرة تشير، من جهتها، إلى ارتفاع معدل سن الزواج لدى الجنسين عندنا. أي، أن منع التربية الجنسية عن التلامذة يضع فئة الشباب في دائرة الممارسات الخطرة[١٥].

– الإحصائيات المبعثرة تشير، أيضاً، إلى جهل أغلب الأمهات بالحقائق الجنسية. الأسرة، إذا، ليست المؤسسة الأفضل تأهيلاً للقيام بالمهمة[١٦].

– الدراسات الكمية والنوعية التي أجراها المركز التربوي للبحوث والإنماء (التربية الصحية والبيئية، ١٩٩٩)، خبرات المرشدات الصحيات، الخطوط الساخنة لدى بعض الجمعيات المعنية بالتوعية على مخاطر السيدا.. كلها تشير إلى "عطش" لدى الشباب لمعرفة أجسادهم ووظائفها الخ وخاصة ذوي الأعمار الصغيرة[١٧].

– إبراز واقعة تزايد الإنتهاكات الجنسية للأطفال عندنا، وكون التصدي لها يستدعي خفض سن التربية الجنسية إلى مرحلة الطفولة، لا إلغاءها في مرحلة البلوغ، كما حصل[١٨].

ثانياً: وهي "المواجهة" الأشمل. وتتمثل بـ**تجاهل قرار المنع** في المدارس الخاصة (وهذه تملك بعض الحرية في تسيير مناهجها) وحتى الدينية منها. ومن هذه ما يعتمد المناهج الفرنسية على نحو مواز للمناهج اللبنانية، وتقدم، تبعاً لذلك، ضرباً من التربية الجنسية

---

(١٥) اليسار راضي، منسقة الأنشطة الصحية في "منظمة الصحة العالمية" في حلقة البرنامج التلفزيوني "سيرة وانفتحت" المذكورة سابقاً.

(١٦) توفيق عسيران، في البرنامج التلفزيوني المذكور أعلاه.

(١٧) محبذو التربية الجنسية في البرنامج نفسه.

(١٨) ماري تيريز خير بدوي. معالجة نفسية وأستاذة جامعية في البرنامج التلفزيوني نفسه.

المقررة في المنهاج الفرنسي. ومنها ما كان يقدم تربية جنسية لا منهجية أو ما كان يلمس حاجة لتدريسها ولا يملك المادة المنهجية لذلك... هذه المدارس قررت تدريس الفصول التي حذفت عن التكاثر لدى الإنسان، ومنها من يقوم بتدعيمها بمحاضرات في التربية الجنسية، يقدمها اختصاصيون في الطب أو الصحة أو علم النفس الخ[١٩].

ثانياً: مدارات (themes) السجال

التبادل الكلامي العلني[٢٠] بين الجهتين العريضتين – واضعي منهاج التربية الجنسية أو محبذيها والداعين إلى إلغائها – لم يكن نقاشاً وإنما كان سجالاً بين موقعين ثابتين تضيق مساحة اللغة المشتركة بينهما إلى حد كبير. وتفضي القراءة التحليلية لمضمونه إلى رصد المدارات التالية:

أ– الواقع: مستقر أم عابر؟

ينطلق التربويون من الفئة الأولى من حاجات فرضها واقع حياتنا المعاصرة. هذه الحاجات تبدلت وتنوعت، برأيهم، على نحو لم تعد معه الضوابط التقليدية كافية للتأثير على مجاريها. وهي إذ تجتاحنا بمعزل عن إرادتنا، فإن إمكانية الحد من تأثيراتها السلبية تعتمد على العلم والتوعية المتكاملين.

أما الداعون إلى الإلغاء فينطلقون من موقع يرفض الإعتراف بأن الإجتياح المذكور هو

---

(١٩) نذكر على سبيل المثال لا الحصر: الثانوية العامة، الليسية الكبرى، شبكة مدارس القلبين الأقدسين.

(٢٠) من نافل القول أن التربية الجنسية كانت في أكثر البلدان التي اعتمدتها موضوعاً للنقاش والتبادل بين فئتين عريضتين: الداعين والرافضين. ففي الولايات المتحدة، مثلاً، استدعى إقرارها نقاشاً واستطلاعات للرأي ومؤتمرات عامة ومحلية، مهنة وأهلية، وعملاً دؤوباً من الجهات الرافضة والجهات المحبذة لحشد المؤيدين وتنظيمهم... وقد أقرت في الولايات الأميركية تباعاً وتبعاً لرأي الأكثرية في كل واحدة فيها. والجدير ذكره أن الجمعيات الدينية في الولايات المتحدة هي التي قادت حملة معارضة التربية الجنسية المدرسية. أنظر، مثلاً:

Stronk, David R. (1982), Discussing Sex in the Classroom: *Reading for Teachers, Natural Science Teachers Association*, Washington D.C.

حالة مستقرة بين ظهرانينا، أو أن مظاهره مرشحة للتآلف مع ثقافتنا الإجتماعية أو قيمنا المنبثقة عن الأديان السماوية. ويجدون في إدراج التربية المنهجية على الجنس إقراراً بسلطان هذا الإجتياح واستقراره. أن هذا الإقرار هو، برأي المعترضين على التربية الجنسية المدرسية، استسلام لعالم الغرب "الفاسد الإباحي" ووقوع، على غراره، تحت سطوة "الإنحرافات الجنسية الخطيرة".

ب- المعرفة الضابطة/ المعرفة المحرضة:

يستند منهاج التربية الجنسية على قاعدة علمية من البيولوجيا التشريحية والفيزيولوجية والوظائفية للتكاثر عند الإنسان. وينطوي ذلك على فرضية أن المعرفة العلمية شرط ضروري – وإن كان غير كاف – لضبط السلوك الجنسي لدى التلميذ؛ فمآل هذه الفرضية أن تزويد التلميذ بالمعلومات البيولوجية المرتبطة بغرائزه الجنسية يعزز احتمال لزومه سلوك جنسي آمن، والعكس بالعكس.

المفردات/ المصطلحات والتعبيرات الكلامية والبيانية التصويرية، الكلام عن الوظائف الطبيعية ووسائل التدخل في مسارها، عن ظروف إصابتها بالخلل أو المرض وسبل الوقاية منهما، المضمون التفصيلي للمعرفة العلمية ... هذه جميعاً كانت، بالتحديد، الهدف لهجوم الرافضين. وهم وجدوا، كما سبق وأثبتنا أن تداولها في الوضعية التعليمية يفضي إلى الإنحراف الأخلاقي لأنه مثير للغرائز ومحرض على سلوكات إباحية.

ج- سلطة التلميذ على ذاته/ سلطة الدين على الذات:

يطمح منهاج التربية الجنسية لأن يمركز سلطة القرار "السليم" في ذات التلميذ. فيزوده بالمعارف واضعاً إياها في حقل التفاعل مع موارده الذهنية والعاطفية والعلائقية والقيمية. ويعمل على جعل اكتساب هذه المعارف مناسبة لشحذ المهارات الضرورية لتطوير هذه الموارد المتداخلة على نحو متشعب ومتداخل في صياغة قراراته.

من جهتهم، يعبر الرافضون عن اعتقاد راسخ بأن التلميذ في عمر البلوغ وبداية المراهقة لا يملك ما يعينه – من ضوابط أخلاقية ومسلكية – على كبح جماح غرائزه الفائرة.

هذه الضوابط لا يمكن أن تكون، بدورها، شخصية أو خاصة بكل فرد. بل يتعين عليها أن تكون دينية، بالدرجة الأولى، ومرتبطة بقيم الجماعة التي ينتمي إليها. فارتباطها بالمقدس وحده، يعطيها صفة القسر الضروري للوقوف في وجه الجماح المذكور. وضبطها بقيم الجماعة يدعم الفرد وهو (أي، الضبط) ضروري، لدى بعض الجماعات، لإرساء تميزها.

د- جمهور موحد/ جماعات وطوائف:

لا يميز المنهاج التربوي الذي أقرته الدولة اللبنانية بين الطوائف والجماعات. هذا أمر بديهي. وهو صيغ بالتشاور مع ممثلين تربويين من هؤلاء جميعاً ليتوجه إليهم بوصفهم جمهوراً موحداً بإزاء التربية عامة والجنسية منها بوجه خاص.

لكن الرافضين يأخذون على المنهاج هذا التوحيد. فحاجات التلاميذ من "جماعتهم" لا تندرج في إطاره: من حيث الكم (dosage) من المعرفة والمعلومات، ولا من حيث الأسلوب، ولا، أخيراً، من حيث التوقيت.

ويقدم هؤلاء حججاً لرفضهم وثيقة الإرتباط بخصوصية جماعاتهم. ويتمثل جوهر هذه الحجج بأن جماعة الواحد منهم غير معنية بالمسوغات المقدمة لإقرار منهاجاً مدرسياً للتربية الجنسية:

١. إما لأن أسلوب حياة هذه الجماعة (المتمركزة في الريف، أساساً) يتّصف بالتعفف، وعن ممارسة الجنس تحديداً؛ أو لأن الكلام الصريح عن الجنس مرفوض جملةً وتفصيلاً لدى جماعتهم ويساهم استعراضه بالكلام والتصوير في سلب تنشئة أفرادها ركناً مهماً في آليتها "لأنه يسلب الأهل هيبتهم عند أولادهم"[٢١].

٢. أو لأن الضوابط الأخلاقية والمسلكية الدينية التي تتربى جماعة "الملتزمين" عليها هي ضمانة أكيدة في وجه الممارسات الجنسية الخطرة.. و"لعل الشباب من الطوائف الأخرى بحاجة للتربية الجنسية"، أما جماعة المتكلم، فلا.

---

(٢١) يفاخر أحد المربين في هذه الجماعة أن قائداً سياسياً من المذهب الذي ينتمي إليه، وهو مثل أعلى ومرجع سلوكي لجماعته، لم يمارس الجنس مع زوجته سوى مرة واحدة لغرض إنجاب ابنه الوحيد!. (مقابلة خاصة).

أخيراً، يقترح مسؤول في المدارس الكاثوليكية[٢٢] أن يتم التفريق بين المواضيع والطرق والوسائل التي تحصل بها مقاربة الموضوع وفقاً للمستويات الإجتماعية ووفقاً للمنطقة. "لا يمكن مقاربة الموضوع مع طلاب بيروت كما (مع) طلاب المناطق النائية".

هـ – حاجات التلاميذ وسبل تحديدها:

ترافق مع مشروع "التربية للوقاية من السيدا..." المذكور تكراراً دراسة[٢٣] أجراها المركز التربوي للبحوث والإنماء تناولت عينة (بالكوتا) من مدارس بيروت تهدف إلى الإستعلام عن سلوك الشباب الصحي والبيئي وصولاً إلى رصد المواضيع التي ينبغي إدراجها في المناهج المدرسية ما قبل الجامعية. وقد شملت التوصيات الناجمة عن نقاش المجموعات الهادفة (focus groups) – والتي تكونت من تلامذة من فئات أعمار ثلاث، أو من أمهات، متعلمي هذه الفئات أو أساتذتهم – طلب إدراج التربية الجنسية موضوعاً من بين المواضيع الصحية المدرسية. وهذه برزت، تلقائياً، دون تدخل محرك النقاش في هذه المجموعات، بل بالرغم من التعليمات الصريحة له بتجنب ذكرها.

وفي المدارس الخاصة التي تقدم ضرباً من التربية الجنسية، تنطلق العملية، في العادة، بالطلب إلى التلامذة كتابة أسئلة غفل عن التواقيع، ومن أي نوع، يرغبون في نقاشها. ويؤكد المسؤولون عن هذا الموضوع أن المواضيع المتعلقة بالجنس وبالجنسانية تبرز تلقائياً، ودائماً على وجه التقريب.

أخيراً، فإن "جمعية تنظيم الأسرة" التي ترعى، منذ ثلاثين سنة، نقاشات مع الشباب في أمور متنوعة قد لمست حاجتهم الماسة إلى التربية الجنسية. وهي رصدت هذه الحاجة بنتيجة استطلاعاتها لمعلوماتهم حول الموضوع. ويمكن معاينة ذلك في أرشيف وثائقها الممتد على سنوات طويلة.

---

(٢٢) مونسنيور زيدان في حديث مع سعدى علوه "**التربية الجنسية ضرورة علمية أم دعوة للإثارة؟**"، السفير ١٩٩٩/٧/١٣.

(٢٣) المركز التربوي للبحوث والإنماء، (١٩٩٩)، **التربية الصحية والبيئية: نتائج الدراستين النوعية والكمية** (أجريت ١٩٩٨).

تشير هذه الأمثلة المتفرقة إلى مقاربة من قبل الداعين إلى التربية الجنسية، على اختلاف انتماءاتهم ومشاربهم، تطمح لأن تكون منهجية ومتأنية ومستجيبة لحاجات حقيقية. وهي لا تكتفي بالتأمل في الوضعية القائمة، بل تلجأ إلى الإستطلاع عنها بالوسائل المختلفة لفحص انطباعاتها الأولية، وتسند قناعاتها بالإختبار والمشاهدة.

من جهتهم، يستمد المعترضون على إدراج "فصل التكاثر عند الإنسان" في منهج السنة الثالثة المتوسطة حججهم من مقولات أو **معتقدات** يردّدونها ويفترضون بداهة صحتها. ويجهر بعضٍ منهم بأنه ليس بحاجة لدراسات تستكشف حاجة التلميذ لأنه يستند إلى **المنطق** في أخذ قراراته. ويستند بعض آخر من هؤلاء إلى **مشاهداته** الخاصة، ومشاهدات غيره، ويحمل في جعبته **روايات** (anecdotes) يرفعها حججاً دامغة. الخ. ونعطي أمثلة على هذه جميعاً فيما يلي:

من المقولات أو **المعتقدات**:

"لا يمكن لأحد أن ينكر أن المعرفة الجنسية تؤدي إلى الممارسات الجنسية المبكرة"،

أو:

"أللغة والصورة هي دائماً محرضة على الفعل"،

أو:

"الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالجنس هي، على الدوام، تحريضية وتستفز على الفعل.

ومن محاجاتهم **المنطقية**، مثلاً:

المصادرة الأولى: لما كانت الأديان السماوية تحرم ممارسة الجنس خارج الزواج.

المصادرة الثانية: ولما كان عمر الإناث والذكور في المرحلة الدراسية المتوسطة هو، في مجتمعنا اللبناني الحالي، ما قبل مرحلة الزواج.

إستنتاج أول: التلميذ في هذه السن لا يحتاج إلى معرفة جنسية.

إستناج ثانٍ: لا داعي للتربية الجنسية في هذه المرحلة العمرية.

إستنتاج ثالث: ويمكن الإكتفاء بأحكام الطهارة المتعلقة بالبلوغ وبإستنكار شديد لكل أنماط الشواذات والتحريمات الجنسية (اتقاء لتعرض الطفل للإنتهاكات).

ومن مواضيع **الروايات** ما يتناول، مثلاً:

١. فعالية تربية ابن الراوي، المعارض للتربية الجنسية المدرسية، على الإنضباط المسلكي في وجه المغريات على السلوك الجنسي غير السليم (كمشاهدة أفلام إباحية بالرغم من أنه يعرف كلمة السر للإنترنت. فلا حاجة، (يستنتج الراوي، ويدعونا معه لنستنتج)، لتربية جنسية.

٢. كفاءة الراوي الشخصية في تقديم تربية جنسية مختصرة وكافية لإبنته. يمكن (يستنتج الراوي، ويدعونا معه لنستنتج) إيلاء مهمة التربية الجنسية للوالدين، فلا حاجة بنا لتربية جنسية مدرسية الخ.

و- المصطلحات واختلاف مدلولاتها:

من دواعي غلبة السجال على النقاش بين الطرفين تباين في مدلولات المصطلحات المستعملة. ولعل "الجنس" هو أكثر المصطلحات تعرضاً لذلك: ففيما يستعمل من قبل محبذي التربية الجنسية بالمعنى الشامل لكل ما يتعلق بالجنس أو ما يترتب عنه، يؤثر ويتأثر به، بسائر مواضيعه من الإخصاب إلى الحمل والإرضاع والولادة ومترتباتها الصحية، وبأشكاله الطفولية والراشدة، وبتمظهراته الإنفعالية والعاطفية والعلائقية، في السواء والمرض والإنحراف الخ من أمور يصعب حصرها في هذا المجال... فهو يستعمل في خطاب الرافضين بمعناه الأضيق: الجماع بين الراشدين الذكر والأنثى[٢٤].

وحيث تأتي المصطلحات الجنسية في خطاب التربويين والمؤيدين في سياق ينم عن قصد في الإرسال وتوقع لتلق حياديين تمامًا، فإن المصطلحات نفسها في خطاب الرافضين تقع في حقل دلالي يضج بالقيم، مستدعية الكلام عن الأخلاق والدين، عن الفساد والروحانية، عن الغرب والشرق الخ، ومثقلة بالأحكام القيمية دون تحفظ.

---

(٢٤) في البرنامج التلفزيوني المذكور تكراراً، شهدنا مشادة كلامية بين المعالجة النفسية بدوي وبين الطبيب نزار رضا حول جنسانية الأطفال بين اعتبارها واقعة "مثبتة علمياً" وبين نقض وجودها إلا "في عقل فرويد المنحرف". وإذ تعطي المعالجة بدوي مثلاً يتناول تساؤل الأطفال عن مصدر وجودهم، (من أين أتيت؟)، يتبين للمشاهد شمول مفهوم "الجنس" إجابة الأهل الصحيحة عن سؤال الأطفال بالجنسانية المذكورة، واقتصار معناها لدى الطبيب على المشاعر والسلوكات الجنسية الراشدة.

ز- الآخر وحجته:

يتصف التبادل الكلامي من الطرفين – المؤيدين والرافضين سواء بسواء – بأمر لافت: ينحو كل منهما إلى تجنب جوهر حجة الآخر المقابل وإلى تجاهل إطاره المرجعي مصدراً، في الوقت نفسه، "قيمه" الخاصة به موحياً بإستئثاره بها دون الآخر. ونقدم مثلاً على ذلك، ما يشي به دفاع رجال الدين عن "القيم الروحية والمجتمعية" من جهة، وما ينطوي عليه دفاع الداعين إلى التربية الجنسية عن "الثوابت العلمية" من جهة ثانية، بوصف كل منهما (القيم أو الثوابت) حكراً لجماعته. وفي السياق نفسه، يتجاهل رجال الدين واقع حال جماعتهم المناقض لتصوراتهم عنه، خاصة إذا كان التجاهل هذا يخدم حجتهم؛ فيما يركز الداعون إلى التربية الجنسية على واقع الحال دون الإلتفات الوافي لدور القيم الدينية والثقافية في التأثير على ذلك الواقع وتبديله. فتضاف، بنتيجة ذلك، عوائق في سبيل التفاوض والحوار بينهما.

ح- تبسيطية الثنائيات / غموض التعقيد:

حاولنا أن نبين أعلاه، الإختلافات التي تحكم مقاربة التربية الجنسية المدرسية على المسرح التربوي عندنا. وحيث أن الفاعلين (actors) الرئيسيين هم: واضعو المناهج المدرسية ما قبل الجامعية بإشراف المركز التربوي للبحوث والإنماء من جهة، يقابلهم في جهة مقابلة ومعارضة بعض شبكات المدارس الدينية الخاصة فإن هذه الإختلافات بين هؤلاء وأولئك بدت، في عرضنا، حاسمة بصدد المدارات المختلفة المرتبطة بالموضوع.

على أن الأمر أكثر تعقيداً. وتتمثل تعقيداته بما يلي:

١. المعلن وغير المعلن:

إن المعلن في هذا السجال بين الطرفين لا يتطابق تماماً مع الذي لا يعلن[٢٥]؛ وهو ما

(٢٥) لا يسع أي باحث أن يثبت قولاً من هذا النوع. كيف يسعني، مثلاً، أن أؤكد للقارىء أن أكثر من يد امتدت، خلال المقابلات التي أجريتها لكتابة هذه الدراسة، إلى آلة التسجيل لتقفلها ليتسنى للشخص

لمسنا في المقابلات التي أجريناها مع مسؤولين من الطرفين: تراجعاً في حدة اللهجة الرافضة لدى رجال الدين وموقفا قابلا للتفاوض لدى المسؤولين في المركز التربوي.

فحيث أبدى أحد الرافضين، مثلاً، في كتابه إلى وزارة التربية رفضًا قاطعاً وتصلباً كاملاً حيال إدماج فصل "التكاثر..." في المنهج المدرسي برمته، فهو لم يمانع شفاهاً وبعد النقاش بأن يدرس نوع من التربية الجنسية في توقيت مناسب، بوسائل وطرق مناسبة، وبواسطة مدرسين أكفاء مدعمين بضوابط أخلاقية معينة.

أيضاً، تدرس المدارس الكاثوليكية ضرباً من التربية الجنسية، كما أنهم كانوا السباقين إلى إقرار برنامج "التوعية الجنسية" تحت إشراف المحلل النفسي والأستاذ في جامعة القديس يوسف د. منير شمعون في أوائل الستينات؛ لكنهم لم يتوانوا، مع ذلك، على "تشجيع" المدير التربوي في مدارس العرفان الدرزية لتقديم الإعتراض الشديد اللهجة الذي ذكرنا مراراً[٢٦].

من جهته، يعترف المدير المسؤول عن مشروع "التربية للوقاية من السيدا..."[٢٧] إن حدود إمكانات المركز والمهام الجسيمة التي ألقيت على عاتقه في مرحلة العبور إلى المناهج المدرسية الجديدة وضعت الإهتمام بمسار إقرار التربية الجنسية في مرتبة دون الأولويات. ومن الأمور التي كان ينبغي إيلاؤها اهتماماً، مثلاً، العمل على استعادة مشاركة الفعاليات التربوية الدينية في مسار إقرار المنهاج الجنسي المدرسي بعد أن انسحبوا في مرحلة مبكرة، احتجاجاً.

٢. فروق ضمن الطرف الواحد / الجماعة الواحدة:

لا يتسم أي من الطرفين المتقابلين: لا القابلين ولا الرافضين بالإتساق أو التناغم فيما

المقابل أن يقول كلاماً "على الهامش". هذا وقد أسر إلي أحد العلمانيين الذين قابلتهم أنه بات يرفض مشاركة رجال الدين في الندوات التلفزيونية لأنه سئم من تكرار تأكيدهم له "على هامشها" أنهم موافقون على كل كلمة قالها (بخصوص مسألة "حساسة")، وأن امتناعهم عن الموافقة على آرائه سببه أنه "من غير الجائز قول هذه الأمور علناً!"

(٢٦) الشيخ سامي أبو المنى، المدير التربوي لمؤسسة العرفان التوحيدية، (مقابلة خاصة).

(٢٧) د. مصطفى ياغي، (مقابلة خاصة).

بين المنتمين إليه، وفي كل الأحوال. إذ نجد فروقاً بين دوافع ومسوغات المواقف التي أتخذها كل من الرؤساء الروحيين للمذاهب السني والدرزي والشيعي (ممثلاً بحزب الله) بإزاء هذه المسألة. ويمكن معاينة ذلك في المقابلات الصحافية القليلة[٢٨] التي رصدت آراء أعلام منهم:

فحيث يجد رئيس المحكمة الإستئنافية الدرزية العليا أن "لا ضرورة للتربية الجنسية في المدارس، فجدودنا تزوجوا وأنجبوا وعاشوا حياتهم بدون تربية جنسية..."، فإن السيد محمد حسين فضل الله "رحب صراحة في بعض كتبه، بالتربية الجنسية بشرطها وشروطها". كذلك فإن موقف علم آخر من المذهب الشيعي هو السيد محمد حسن الأمين أكد أن "سحب التربية الجنسية من المناهج كمن يغطي رأسه في الرمال" .. والموقفان الشيعيان المذكوران يختلفان، بدورهما، عن الموقف التربوي لـ "كتلة الوفاء للمقاومة" الشيعية، هي أيضاً، المذكور آنفة.

من جهة ثانية، نشير إلى أن رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء الذي رعى صياغة المناهج المدرسية الجديدة هو غير رئيسه الحالي؛ وهذا الجديد أعلن لدى تسلمه منصبه في أواخر السنة الماضية تحفظه عنها. لكنه، مقتنع شخصياً بحق التلميذ في المعرفة الجنسية الملائمة لسنه – وعلى "منهاج التربية الجنسية" بصيغته التي أقرت. وهو، مع ذلك، يرى[٢٩] أن المحرمات (taboos) السائدة في مجتمعنا تفرض علينا تأجيل هذه المعرفة إلى مرحلة لاحقة. ولا ضرورة للتذكير أن المركز التربوي هو المسؤول الفعلي والمعنوي عن إطلاق المناهج الجديدة، التربية الجنسية من بينها[٣٠].

٣. الحيرة واليقين:

يقرن معارضو التربية الجنسية المدرسية موقفهم صراحة، أو ضمناً، بالدعوة إلى إحياء التربية الدينية المدرسية لأنها، برأيهم، المحصن الأوفر فعالية بمواجهة الممارسات الجنسية

---

(٢٨) سعدى علوة، ذكر سابقا.

(٢٩) د. نمر فريحة، رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء. (مقابلة خاصة).

(٣٠) لا يستغرب اللبنانيون تجميد مسؤول جديد في موقع رسمي لمشاريع أو لقرارات بدأت مع (أو أخذت في) مسؤول (أو عهد) سابق فهذه تكاد تكون القاعدة في المؤسسات الرسمية.

الخطرة؛ وهو حال الشباب من جماعتهم. إلا أنهم، مع ذلك، في حيرة من أمرهم. هذه الحيرة مصدرها عجزهم المعلن أمام تدفق المعلومات الجنسية وشبه الجنسية من وسائل الإعلام والإتصال المنتشرة، باعترافهم، بين تلامذتهم. وهم، يعترفون، أيضاً، أنهم لا يملكون استراتيجية فعالة لمواجهة ذلك التدفق. وتراهم ينتظرون حلولا لهذه المشكلة العملاقة من الدولة؛ ويضربون مثلاً عليها مراقبة المواد الإعلامية والإعلانية أو فرض ضرائب عالية على اقتناء الدش الخ... سعياً لوقف تدفق المعلومات على التلامذة. ولكنهم مدركون سلفاً استحالة ذلك؛ الأمر الذي يخفف من يقينهم بصواب إلغاء التربية الجنسية المدرسية. فيدعو بعضهم إلى البحث عن بدائل وحلول، فيما يعلن البعض الآخر استهجانه إسراع الدولة إلى إلغاء التربية الجنسية المدرسية برمتها، حيث كان المطلوب إعادة النظر في المنهاج ليس إلا.

ثالثاً: ما وراء السجال:

تنازع القيم وتفاوت المقاربات

في وقائع المسار الذي انتهى بإقرار منهاج التربية الجنسية، في آلية إلغائه، في طبيعة السجال ومداراته بين الفريقين العريضين من التربويين والمعنيين من رجال دين ومثقفين وأكاديميين... في هذه جميعاً تعبير عن أسلوبين متقابلين في التعامل مع رياح التغيير الوافدة إلينا من العالم بالطيب والسيء سواء بسواء.

فبينما يتماهى فريق مع التوجهات العالمية في رصد ظواهر الواقع المعاصر وسبل التعامل معها، يختار الثاني أن يلجأ إلى مخزونه التربوي – الثقافي (الدين، أساساً) راصداً عبر عدسته مظاهر هذا الواقع مستعيناً بأطره المرجعية في التعامل معه.

ولا نعجب إذا استدعى الكلام عن التربية الجنسية في خطاب الرافضين كلاماً عن التربية الدينية وضرورتها. فتلازم الإثنين – الدين والجنس – في الديانتين المسيحية والمسلمة، (وفي غيرهما، ربما) هو أمر ثابت[٣١]. فالذات الأخلاقية، والدينية استطراداً تنبني

(٣١) Bouhdiba, Abdelwahab, (1975), *Sexality in Islam*, Routledge & Kegan Paul, London, tr. By Alan Shreidan, 1985.

(is constructed) من خلال قمع النزوات الجنسية المبكرة والأولية، وقوننة المتطورة منها. هذا القمع وتلك القوننة لا يلبث كل منهما أن يستدخل إلى الذات على شكل تحريمات لتصبح ملكاً للذات لا خارجة عنها وفاعلاً رئيسياً في أسلبة وجودها[٣٢]. وفي مذهب التحليل النفسي، مثلاً، يستوي هذا الإستدخال (introjection) عاملاً محدداً في تحقيق المخلوق البشري لإنسانيته؛ لأنه السبيل إلى انتمائه للمجتمع الإنساني: عالم القانون والنظام. ولأن القانون والنظام وثيقا الإرتباط بالثقافة الإجتماعية للجماعة، انتفض الرافضون لتربية جنسية مسقطة من علْ ("parachuted") ؛ لأنها، برأيهم، مشوبة بـ قيم المجتمع الذي أنتجها، حتى في حدودها العلمية الدنيا وهي متعارضة، إذن، مع قيم مجتمعاتنا.

على أن القيم المبثوثة في ثنايا التربية الجنسية المقترحة (كما جاء في الحقيبة التي أصدرها المجلس التربوي للبحوث والإنماء) لا تتعارض مع القيم الدينية، كما سبق وبينا. فيبدو للملاحظ وكأن المسألة لا تتعلق، من وجهة نظر رجال الدين، بالقيم نفسها بقدر ما تتعلق بـ **مصدرها** وبصفة **الناطق** بها:

فإذا قدمت في سياق علمي، وقام بعرضها مدرسو مادة علوم الحياة، مثلاً، فستكون الغلبة، برأيهم، للوجهة "الإباحية والمحرضة على الإنحراف" في المادة العلمية. لكنها على لسان رجال الدين، وفي إطار المرجعية الدينية (التورية والتحريم والتلقين) واقعة في موقعها الملائم، القامع والمانع. ولعل موقف رجال الدين الحاد من التربية الجنسية المدرسية ناجم عن احتجاجهم على سلبهم "امتياز" تعليمها وسلبهم، تالياً، سلطة تمثيلهم للمقدس في ناحية أساسية من الوجود الإنساني.

تندرج مسألة التربية الجنسية لشبابنا في سن البلوغ – بداية المراهقة – في سياق أعم من سيرورات شهدتها قطاعات من مجتمعنا في السنوات القليلة الماضية نذكر منها: معركة الزواج المدني، النضال من أجل حقوق المرأة، مناهضة العنف الموجه ضد النساء، التشريع من أجل الحد من تشغيل الأولاد ومن انتهاكهم أو تعذيبهم الخ.. هذه السيرورات تتظلل

---

(٣٢) Foucault, Michel, (1984), *The History of Sexuality* (vol. 2And 3), Vintage Books Edition, N.Y., tr. By Robert Hurley, 1990.

بالصراع العام بين قوى الحداثة والتقليد الذي عاد فاشتد في زمن العولمة الحالي. لكنها تجتمع، بالإضافة إلى ذلك، على خصوصية تتمثل بالنزوع لإبراز قضايا الناس في "المجال الأسري الخاص" ودفعها إلى عهدة "المجال العام"، السياسي والقانوني المدني خاصة.

وفيما يطول إلى التلميذ في سن البلوغ / بداية المراهقة فإنه ما زال موضوعاً لهيمنة "الخاص" ودفعها إلى عهدة زالمجال العامز ، السياسي والقانوني المدني خاصة.

وفيما يطول إلى التلميذ في سن البلوغ / بداية المراهقة فإنه ما زال موضوعاً لهيمنة "الخاص" الأسري، إحدى المعاقل الأخيرة والأثيرة لرجال الدين عندنا؛ هذا "الخاص" ما زال خاضعاً في تشريعاته، للمذاهب الدينية ولمؤسساتها التي تدافع بشراسة فريدة عن مواقعها. وهي شراسة تجلت، بخاصة، في معركة الزواج المدني على شكل هجوم شنه رجال الدين على خصومهم تمثل بتشويه مواقف هؤلاء ومطالبهم وتهييج الناس، من على المنابر الدينية، عليهم، طالبين منهم "طي صفحة المشروع أصلاً"[٣٣]. ولا تختلف، نوعاً، ردود فعل الرافضين من رجال الدين في مسألة التربية الدينية المدرسية. أما الكم فجاء هزيلاً تبعاً لهزال رد فعل الراغبين بها من جهة، ولسرعة استجابة الحكومة لمطالب المطالبين بالإلغاء، من جهة ثانية.

على صعيد آخر، اعتمدت التربية الجنسية المدرسية في المجتمعات الأخرى، الصناعية منها والنامية سواء بسواء، استراتيجية من ضمن أخرى لمواجهة مشاكل ملحة لعل أهمها حمل المراهقات خارج مؤسسة الزواج، الأمراض المنقولة جنسياً (السيدا، على رأسها) والإنفجار السكاني. ومن الثابت أن حجم المشاكل وانتشارها بات خطراً يهدد أمن المجتمعات التنموي والصحي. هذا الخطر كان عاملاً حاسماً في تحييدها بإزاء منظومات القيم الثقافية والإجتماعية السائدة، أي بوضعها خارج دائرة "العيب والحرام" وبجعلها في التداول العام: موضوعاً للدراسة وهدفاً للمعالجة.

وفي مجتمعنا اللبناني، يعد انتشار مرض نقص المناعة (السيدا) الأكثر خطراً على أمنه الصحي؛ وهو خطر لا يمكن تجاهله، لا بسبب مميزات مجتمعنا الخاصة في مضمار السلوك

---

(٣٣) بيضون، أحمد، (١٩٩٩)، تسع عشرة فرقة ناجية: اللبنانيون في معركة الزواج المدني، دار النهار، بيروت، صفحة ٣٢.

الجنسي، إنما بسبب ماهية المرض وسبل انتشاره. وهو ما تنبه إليه التربويون والعاملون في المجال الصحي الذين اقترحوا التربية الجنسية المدرسية، من بين استراتيجيات وقائية أخرى. فجاءت معارضة إقرارها لتبين أن الإرتباط بين السلوك الجنسي ومنظومات القيم – الدينية منها، بخاصة – التي ترعى تنظيم هذا السلوك لا يزال وثيقاً؛ وأن القوى الحاملة لهذه المنظومات لا ترى ضرورة ملحة لفك الإرتباط بينهما.

من جهة ثانية، تفتقر الدراسات التي توثق لإنتشار الأمراض المنقولة جنسياً عندنا إلى الدقة والشمول؛ فيفتقد التربويون والعاملون في المجال الصحي القاعدة المعلوماتية الضرورية لتعيين درجة إلحاح المسألة. هذه القاعدة وذلك التعيين ضروريان لأنهما يوفران الوسيلة التي تمكن هؤلاء (التربويين والعاملين في المجال الصحي) من مقارعة سطوة القيم الثقافية والدينية السائدة واحتكار القوى الحاملة لها ساحة القرار.

إن فتور "معركة" التربية الجنسية المدرسية وسرعة حسمها بالإلغاء لم يكن بسبب التأثير الكبير الذي مارسه رجال الدين فحسب، بل سببه أيضاً تراجع محبذيها أمام سطوة هؤلاء. ولا ننسى أن رجال الدين عندنا يملكون التنظيم والموقع السياسي والسلطة التاريخية وقنوات التأثير. لذا فهم، كانوا غالباً، الغالبين في الصراعات التي خاضوها ضد الفئات المدنية. ويكامل هذه الغلبة ويعززها **افتقار** الدعاة الى التربية الجنسية المدرسية إلى وسائل **تنظيم وتحريك** القوى المختلفة ذات المصلحة في إقراراها: المجالس الأهلية في المدارس الرسمية والخاصة، المرشدين الصحيين والتربويين والنفسانيين العاملين في هذه المدارس، أساتذة علوم الحياة، المنظمات غير الحكومية العاملة في مجالات مرتبطة بالمسألة: تنظيم الأسرة والوقاية من السيدا ومناهضة العنف والإنتهاك والتعذيب الخ بالإضافة إلى رجال الدين الداعمين لعلمنة التربية الجنسية.

وإذ يسع الإعلاميين[٣٤] أن يتذمروا من واقع الحال الذي تجلى في "معركة" التربية الجنسية المدرسية، وإذ يملك الأكاديميون ترف التعجب[٣٥] من عجز مجتمعهم عن حل

(٣٤) العويط، عقل، "**جريمة التربية الجنسية**"، ملحق النهار الأسبوعي، السبت ٢٥ أيلول، ١٩٩٩.

(٣٥) فياض، منى، "**رجال الدين والتربية الجنسية**"، جريدة النهار، الخميس، ٢ أيار، ٢٠٠٠

مشاكله في هذا المجال، فإن العاملين في التربية والناشطين الإجتماعيين في المجالات الصحية خاصة مسؤولون عن البحث عن حلول لها. ولعل رفع التبادل الكلامي من مستنقع السجال الذي رسا فيه بين الطرفين المتقابلين في "معركة" التربية الجنسية المدرسية إلى مستوى النقاش الفعلي يشكل خطوة أولى على طريق ذلك البحث.

المقابلات

- **ندى الأغر نجا**: منسقة التربية الصحية والبيئية في المدارس، منظمة الصحة العالمية،
- **نمر فريحة**: رئيس المركز التربوي للبحوث والإنماء،
- **مصطفى ياغي**: المنسق العام للعلوم في المركز التربوي للبحوث والإنماء،
- **توفيق عسيران**: الأمين العام لجمعية تنظيم الأسرة،
- **سامي أبو المنى**: المدير التربوي لمؤسسة العرفان التوحيدية،
- **مصطفى قصير**: المدير التربوي لمدارس المهدي،
- **ديانا أبو لبدة**: مدرسة علم الحياة ومرشدة نفسية في الثانوية العامة، بيروت،
- **كلود غريب**: نفسانية مدرسية في الليسية الكبرى،
- **روبير رزق**: مدرس في جامعة القديس يوسف ونفساني مدرسي في مدرسة القلب الأقدس (كفر حباب)،
- **منير شمعون**: أستاذ في جامعة القديس يوسف ومحلل نفسي،
- **كامل دلال**: أستاذ في الجامعة اللبنانية الأميركية ومدير الشؤون التربوية في جمعية المقاصد الإسلامية،
- **أميرة برغل**: مرشدة دينية في ثانوية البتول، الضاحية الجنوبية،
- **رياض دكروب**: أستاذ تعليم ثانوي رسمي ومؤلف كتاب "علوم الحياة" للسنة المتوسطة الثالثة الصادر عن المركز التربوي للبحوث والإنماء،
- **أسامة حداد**: مسؤول الشؤون الدينية في جمعية المقاصد الخيرية الإسلامية،
- **محمد يوسف بيضون**: وزير التربية والشباب والرياضة.

المراجع

- SCHILLER Patricia, (1977),*Creative Approach to Sex Education and Counseling*, (second ed.), Association Press, N.Y., USA.
- BOUHDIBA Abdelwahab, (1975) *Sexuality in Islam*, Routledge & Kegan Paul, London, tr. By Alan Shreidan, 1985.
- FOUCAULT Michel, (1984), *The History of Sexuality* (vol. 2 and 3), Vintage Books Edition, N.Y., tr. By Robert Hurley, 1990.
- STRONK David R. (1982) , *Discussing Sex in the Classroom: Reading for Natural Science Teachers Association*, Washington D.C. Teachers.

– بيضون، أحمد، (١٩٩٩)، **تسع عشرة فرقة ناجية: اللبنانيون في معركة الزواج المدني**، دار النهار، بيروت.

– المركز التربوي للبحوث والإنماء، (١٩٩٩)، **التربية الصحية والبيئية: نتائج الدراستين النوعية والكمية** (أجريت ١٩٩٨).

مواد إعلامية:

– "**سيرة وانفتحت**" (حلقة متلفزة للحوار)، تلفزيون المستقبل، بتاريخ ١٩٩٩/١١/٢٤.

– عقل العويط، "**جريمة التربية الجنسية**"، ملحق النهار الأسبوعي، السبت ٢٥ أيلول، ١٩٩٩.

– مني فياض، "**رجال الدين والتربية الجنسية**"، جريدة النهار اليومية، الخميس، ٢ أيار، ٢٠٠٠.

– سعدى علوه، "**التربية الجنسية ضرورة علمية أم دعوة للإثارة؟**"، جريدة السفير اليومية، ١٩٩٩/٧/١٣.

– ميشال السبع، "**مساهمتنا في العولمة الإيديولوجية**"جريدة السفير اليومية، ١٩٩٩/٧/٢٢.

– خ.ص.، "**معالي وزير التربية يلغي الثقافة الجنسية**"، جريدة السفير اليومية، ١٩٩٩/٩/٩.

وثائق غير منشورة

– مجموعة من الخبراء التربويين والصحيين، (١٩٩٨)، **التربية للوقاية من السيدا والأمراض المنقولة جنسيا**، (حقيبة من أجزاء ثلاثة)، المركز التربوي للبحوث والإنماء ومنظمة الصحة العالمية، بيروت.

– المرسوم الجمهوري ٢٠٦٦، "**إلغاء الفصل الأول من محتوى منهج علوم الحياة والأرض**" للسنة الثامنة من مرحلة التعليم الأساسي"، الجريدة الرسمية (لبنان)، العدد ٢، ٢٠٠٠/١/٣، صفحة ٦٧.

– كتلة الوفاء للمقاومة، "**ملاحظات حول بعض مواد البرامج الجديدة**"، رسالة موجهة إلى وزارة التربية الوطنية والشباب والرياضة – المصلحة الإدارية المشتركة، رقم ١١/٥٨٢٢، ورد بتاريخ ٣٠ حزيران ١٩٩٩.

- وثيقة إحالة (رسالة كتلة الوفاء للمقاومة المذكورة أعلاه) إلى رئيس قسم العلوم في المركز التربوي للبحوث والإنماء، رقم ١٦٦/ع هـ، بتاريخ ١٩٩٩/٧/١.
- مؤسسة العرفان التوحيدية، رسالة موجهة إلى المركز التربوي للبحوث والإنماء (حول موضوع التربية الجنسية المدرسية)، تاريخ ١٩٩٩/٥/٣٠.
- رئيس قسم العلوم في المركز التربوي للبحوث والإنماء، **رد على رسالة مؤسسة العرفان التوحيدية**، رقم ١٤٤/ع هـ، بتاريخ ١٩٩٩/٦/١٤.
- مجموعة من الخبراء التربويين، (١٩٩٧)، **مناهج التعليم العام ما قبل الجامعية وأهدافها**، الجريدة الرسمية (مرسوم رقم ١٠٢٢٧)، ١٩٩٧/٨/٥، بيروت.
- **ملخص مداولات اجتماع فريق خبراء حول برمجة التربية الجنسية**، الإتحاد العالمي لتنظيم الوالدية – إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، ١٦–٢١ كانون الأول، ١٩٧٤.
- مريم سليم، "(التاريخ غير مذكور)، "**معلومات حول التربية الجنسية في ثلاث مدارس رسمية في العامين ١٩٨٢ و ١٩٨٣**، جمعية تنظيم الأسرة.
- عائشة حرب زريق، (التاريخ غير مذكور) "**الصحة الجنسية من وجهة نظر نفسية اجتماعية**"، محاضرة في جمعية تنظيم الأسرة.
- منير شمعون، (التاريخ غير مذكور)، "**التربية الجنسية في المدرسة**"، محاضرة في جمعية تنظيم الأسرة.
- هشام مشرفية، (١٩٩٠)، "**خلفية نظرية حول إدخال التربية الجنسية في المناهج – التجربة الأوروبية**"، جمعية تنظيم الأسرة، (قسم البرامج والتدريب).
- "**البيان النهائي والتوصيات للطاولة المستديرة حول أبعاد التوعية في إطار الموضوع الجنسي**"، جمعية تنظيم الأسرة، فندق البستان – بيت مري، لبنان، ١٩٩٧/١١/٨

اجتماعيات التربية والجماعات الصغيرة

محمد عبد الهادي

تمهيد

تحظى الجماعات الصغيرة بقدر كبير من الإهتمام لاسيما المدرسة، حيث أن بحث مشاكلها التربوية والتعليمية يعتبر من الأهداف الأساسية لعلم الإجتماع التربوي.

بالتأكيد، هناك غنى كبير بالمعطيات التربوية النظرية والتي سمحت بتطور الأبحاث التجريبية خلال العشرين سنة الأخيرة. فالتربية التي كانت مغامرة فردية وعائلية، أخذت الإهتمام بقسم مهم، بآلة إجتماعية، مؤسسة وتنظيم: الذين يشكلان النظام التعليمي.

هذا النظام محدّد بقوانين خاصة، يظهر مستقلاً عن محيطه. على العكس، ان ولادة تعليم منظّم خلق جملة معطيات مثلاً. من خلال المعلومات الموضوعية حول الطفل، فمن الممكن ان نترقب اليوم نوع المعارف التي تتعلق به، السلطة التربوية التي يخضع لها، النظام الذي سيتبعه إضافة إلى نوع المدرسة التي سيلتحق بها الخ...

ان هذه الدراسة تأخذ على عاتقها مهمة البحث في الجماعات الصغيرة: الأوساط المدرسية تحديداً، وهي في هذا الإطار تنطلق من دراسة كافة المتغيرات الإنسانية، الإجتماعية والإقتصادية في علاقتها بالتربية، وصولاً إلى دراسة المؤسسة التربوية من الداخل: بنيتها الداخلية، الصفوف الدراسية: تركيبها والعلاقات الإنسانية في داخلها. وتستعرض هذه الدراسة كافة الأبحاث والدراسات المتعلقة بالأوساط المدرسية. وعلى ضوء ذلك تؤكد هذه الدراسة على بعض المبادئ كحلول لمشكلة التربية والتعليم في مجتمعنا.

علم الإجتماع التربوي: المفهوم والميدان.

ان هذا الإختصاص أو هذا الميدان هو حديث نسبياً، ولقد إختلف إسمه بحسب

البلدان وبحسب المدارس أو المذاهب. فتارة يعبر عنه بعلم إجتماع التربية، وتارة باجتماعيات التربية، وتارة أخرى بالتربية الإجتماعية أو حتى "بالبيداغوجيا" الإجتماعية Pédagogie sociale. ومهما إختلفت التسمية إلاّ أن الهدف هو واحد: ربط التربية بالمجتمع[١] ومن أجل تعريف هذا العلم أو هذا الإختصاص، هناك تعريف شامل هو تعريف هنري جان Henri Janne الذي يقول:"انه دراسة المؤسسات والعلاقات والتفاعلات الإجتماعية في علاقتها بالتربية"[٢].

لا شك بأن هذا التعريف هو تعريف عام وشامل لأنه يضم على التوالي: التثقيف instruction والتعليم Enseignement والتأثير (أو العلاقات المتبادلة والتفاعلات) من جهة، وربط المجتمع ومؤسساته بالتربية من جهة أخرى.

ومن المؤكد بأن المصدر الإجتماعي أو العامل الإجتماعي يظهر في نظام التربية أيّاً كان نوع التربية ومصدرها. وإذا كان دوركهايم Durkheim قد أبعد عن نظره تأثير الفلسفة على التربية أو حتى العلاقة القوية بين التربية والفلسفة[٣] إلاّ أن معظم علماء الإجتماع الأوروبيين بعده أكّدوا على قوة هذه العلاقة، وهذا يظهر من خلال أعمال كارل مانهايم Karl Manheim[٤]، أحد المتخصصين الأكثر تمثيلاً لمرحلة ما بين الحربين العالميتين. ومنذ الأزمة العالمية في الثلاثينات، أخذت هذه الاتجاهات تتبلور، واكتملت حالياً من خلال التطور غير العادي للتعليم في البلاد الصناعية والمشاكل المهمة المطروحة في البلدان النامية. سمح ذلك، دون شك، بالدراسة الموضوعية للخصائص الإجتماعية للتربية. وإن النظرة إلى ميدان علم الإجتماع التربوي تؤكد ذلك، حيث أن ميدانه يطال[٥]:

---

(١) Sylvian De Coster et v. Fernand Hotyat, *Sociologie de l'éducation*, Bruxelles, éditions de l'Université de Bruxelles, 1977, p. 15.

(٢) Henri Janne, *Sociologie générale*, Bruxelles, presses universitaires, 1960, p. 50. انظر

(٣) *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1962, ؟ انظر كتابه

(٤) De Coster et Hotyat, op.cit, p. 17

(٥) Ibid, p. 18-19

١. مشكلة الأهداف أو تأثير المفاهيم الإجتماعية على أنظمة التربية.

٢. حاجات المجتمعات فيما يخص التعليم والميل إلى التخطيط.

٣. تأثير الظروف البيئية على المردود التربوي والتشعبات الإجتماعية بواسطة التربية.

٤. المدرسة والصف كوحدات إجتماعية في بناها الداخلية وفي علاقتها مع الوسط (البيئة).

٥. الرسوب الإجتماعي للتربية، وبشكل خاص المدرسة الحرة (خارج الصف عن طريق التنزه) وجنوح الأحداث.

ان التطور الحالي لعلم الإجتماع سمح لهذا الإختصاص بالسير نحو دراسة العمل الضاغط لأشكال معينة من الحركية الإجتماعية. هذا التوجه بالأبحاث يهم التعليم والتربية. لا ريب بأن إهتمام علم الإجتماع التربوي الوحيد تاريخياً كان المؤسسة التربوية institution، يعني المدرسة وكل ما يشكّل محيطها. أما حديثاً فإن تعريف المؤسسة إمتدّ إلى دراسة التنظيم أو النظام في مجمله الذي يقع على عاتق التعليم. وهكذا نرى بأن أهمية هذا العلم تتبع أهمية المتطلبات الإجتماعية في حياة الأفراد. إذ أن التربية بالمفهوم العلمي أو كعلم نشأت في أوروبا حوالي عام ١٨٩٠– ١٩٠٠ وكانت متأثرة بالفيزيولوجيا وخاصة بعلم النفس، ثم إهتمت بمردود التعليم، لكن ضمن منظور فردي وإن نتائج هذا المردود تعطي قيمة إجتماعية شاملة جامعة. وهناك ثلاث وقائع تجعل من هذا العلم علماً مهماً، هي:

١. إنتشار التثقيف العام: هناك فرق جوهري بين التربية والتعليم.

٢. العائلة والإهتمام العملي خارج المنزل إضافة إلى الأعمال المنزلية والتربوية.

٣. التعليم أصبح مؤسسة إجتماعية كذلك الثقافة أصبحت وطنية– إجتماعية. وهكذا نجد بان هذا الإختصاص يظهر من خلال هذه الوقائع كإختصاص دقيق وهام، وهذا يعود طبعاً لتقنيات بحثه الخاصة، ولمعرفة حاجات المجتمع التربوية. ومنذ الآن يعدّ هذا العلم قادراً على إعطاء اصلاحات ضرورية في هذا المجال. ولا شك أن هناك توجهات أساسية في هذا العلم تنحصر بأربع هي[٦]:

---

(٦) لمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع انظر: Alain GRAS, *Sociologie de l'éducation*, Paris, librairie Larousse, 1974, pp. 21-31

١. المقاربة الإنسانية: أبحاث أخلاقية غالباً.

٢. المقاربة الإقتصادية: أول هدف لها هو قياس مردود التعليم بالنسبة للمجتمع.

٣. المقاربة العلائقية– التداخلية: هنا تسيطر دراسة التطبيع الإجتماعي من خلال التكيف في المحيط.

٤. المقاربة الشاملة أو الكلية: مستلهمة من الماركسية التي تحث على الشرعية والمحافظة الإجتماعية للمدرسة، بالنسبة للطبقات المسيطرة. وسنعرض لهذه المقاربات أو الاتجاهات بإختصار/ بإيجاز.

اولاً: المقاربة الإنسانية:

في هذا الاتجاه نجد جنباً إلى جنب دوركهايم ومانهايم. دوركهايم يبحث عن تعريف عام في التاريخ، حيث يقول: "لتعريف التربية يجب علينا إذن اعتبار الأنظمة التربوية الموجودة أو التي كانت موجودة ومقاربتها، وأخذ الخصائص المشتركة بينها. دوركهايم أمين لطريقته، لمنهجه القائم على أساس "فهم مؤسسة ما، قاعدة قضائية أو أخلاقية، فمن الضروري العودة إلى أصولها الأولى لأن هناك علاقة قوية ووثيقة بين ما هي عليه وما كانت عليه"(٧).

أما مانهايم فيأخذ هذا الاتجاه ويحث على التغيرات التاريخية والإجتماعية المسؤولة عن تحويل مفهوم التربية من عملية تعليم وتثقيف إلى معنى أو مفهوم عام وأكثر عمقاً يطال شخصية التلميذ في مختلف جوانبها وفي نفس الوقت، يطال العلاقة بين التلميذ والاستاذ. هذه الرؤيا المشتركة لدوركهايم ومانهايم تعطي للتربية وضعية حرّة وبُعداً ماورائياً، إلى حد ما. وبالتالي فإن هذه الرؤيا للتربية هي رؤيا إجتماعية، وهي تقيّم وتثمّن هدف التربية، وتقودنا أخيراً، إلى البحث عن طبيعة إنسانية مهما تكن إجتماعية أم فردية، ومحاولة تعريف لنوع التربية المسموح به في محيط معين. هذه النظرة الإجتماعية ليست محافظة بل هي تترقب، تحضّر، وتتطلب التغيير، تاركة التربية بعلاقاتها مع القاعدة الإقتصادية للمجتمع.

---

(٧) Emile DURKHEIM, *l'Évolution pédagogique en France*, Nouvelle édition, Paris, PUF, 1969, p. 77.

ثانياً: المقاربة الإقتصادية أو إقتصاديات التربية:

هذا التوجه يرتكز بكليته على فكرة المردود التربوي. ويدل بشكل واضح على الفائدة المأخوذة من العلاقة بين عطاءات (عرض) النظام التعليمي وطلب سوق العمل.

بمعنى آخر، هناك في الحالة الأولى، تقييم لفعالية إسلوب الإنتاج من خلال الحكم على إنتاج التلاميذ والباعة. أما في الحالة الثانية نعتبر الإنتاج الهامشي "للمعمل أو للمصنع" المدرسي تبعاً للطريقة التي تتم فيها التصفية la sélection. في كل الحالات، ان مفهوم المعرفة يبقى دائماً وراء مفهوم "معرفة– عمل"، لكن في الوقت نفسه نجد بأن الايديولوجيا الإنتاجية تتطلب حالة فكرية متطورة وهذا يقودنا إلى معرفة ضرورة التربية. وهكذا نرى بأن النظام المدرسي يخسر كل ما أراد له وحافظ عليه أصحاب المنهج الإنساني في التربية، ويجب أن يتحول– النظام المدرسي– إلى أن يخدم الأهداف الإجتماعية– الإقتصادية. هذه الرؤيا تبحث، دون شك، عن مفهوم العرض والطلب، وتأخذ الوسط المدرسي كأساس لعملية النجاح المهني اللاحق. أما فيما يتعلق بالمناهج المستخدمة هنا فهي مناهج المقارنة: داخل الصفوف الدراسية غالباً، داخل الطبقات الإجتماعية، داخل المجتمعات، داخل المؤسسات: المدارس والجامعات الخ... وتستخدم هنا الإحصاءات العامة والمعطيات المأخوذة عن طريق الدراسة الميدانية من نوع الأُصول الإجتماعية، الواقع التربوي والحراك المهني.

هذه النظرة إلى التربية، أخيراً، هي نظرة حديثة لأن هدفها هو تحسين وظيفة النظام بما يتناسب مع عقلية معينة، ونلاحظ أنها لا تطرح أبداً مشكلة القيم التي تنقلها المدرسة، وتهمل بالتالي أو تتجاهل واقع كل تجديد تقني في مسار المعارف يغيّر ويعدّل هذه المعارف نفسها، ولا تستطيع، في نهاية المطاف، حل مشكلة إختيارات التلاميذ والطلاّب، كذلك يجب أن تكون متكاملة مع مقاربة أُخرى مسؤولة عن ملاحظة وإكتشاف التصرفات والعقليات.

ثالثاً: المقاربة العلائقية والتغيير في التربية:

هذه المقاربة مستوحاة من النظريات الوظائفية أو البنائية– الوظائفية لـ روبرت مرتون Robert K. Merton و تالكوت بارسونز Talcott Parsons. مركّزة على القيم والمعايير. هذه

النظرة تدرس بشكل أساسي اللاتوازنات الحالية الموجودة من خلال التطور في النظام الإجتماعي بشكل عام وفي النظام التعليمي بشكل خاص، وتهتم بشكل خاص بدوافع التلاميذ والمؤثرات الإجتماعية التي يرزح تحتها هؤلاء التلاميذ. وهنا نتذكر أهمية المفاهيم مثل "تداخل المعايير والقيم" و "تطور الأهداف والوسائل" و "آلية القوى من خلال الأساليب التربوية: العقاب والثواب". وبالتأكيد "الدور الإجتماعي" و "ترقب الأدوار" والتي ترتكز بمجملها على حقل محدّد. هذا الميدان يظهر عن طريق النظام العام للتبادلات الذي من خلاله نرى النشاطات مهيّأة للإجابة عن حاجة أو حاجات النظام كنظام.

بالطبع، إن الهدف من وراء هذا الإتجاه هو "سوق التربية": النظام التعليمي يسمح أو يجب أن يسمح لكل فرد أن يجد فعّاليته. بمعنى آخر يجب إكتشاف العلاقات بين الطفل ومحيطه. وهكذا إذن، علينا دراسة تأثير "الإحباط العائلي" la frustraction parentale على النجاح المدرسي عند الأطفال في منطقة معينة مثلاً، من خلال عينة من تلاميذ الحضانة وأمهاتهم من أصل ريفي. هذه المقاربة تقودنا إذن إلى تحليل تنظيمي للمدرسة، لوظائف البيروقراطية، إختلاف الأدوار للمعلمين في المؤسسة: المدرسة، وفي الواقع وجهاً لوجه مع التلاميذ، الفعّالية المزدوجة، المقارنة لنماذج أو لأنظمة التصفية المدرسية la sélection scolaire والتوجيه l'orientation الخ...

رابعاً: المقاربة الشاملة أو الكلية macro-sociologique

هذه المقاربة تعتبر التربية أيضاً، كعنصر/ كجزء من نظام إجتماعي، لكن من نظام مأخوذ من التاريخ:/ استغلال الإنسان من قبل الإنسان. إذن، هي مقاربة شاملة بهذا المعنى، تدرس العلاقات الوظيفية التي توّحد/ تجمّع المؤسسات في إطار السيطرة/ الإستغلال. هذه المقاربة هي مقاربة ماركسية وهي بشكل أساس مقاربة نقدية وتعطي لمفهوم صراع الطبقات أولوية على ما عداه من المفاهيم. النقد يمكن أن يتموضع هنا في مكان سيرورة التصفية المدرسية كذلك الأشكال الخاصة المأخوذة من التدريب على الخضوع. ولا بُدّ من التأكيد، أخيراً، على أن لكل اتجاه من هذه الاتجاهات يحتمي وراء مختلف المناهج في علم الإجتماع المعاصر.

علم الإجتماع التربوي والنظرة الجزئية: الجماعات الصغيرة أو الميكروسوسيولوجيا.

قبل التعرّض لمشاكل علم الإجتماع التربوي من زاوية الميكروسوسيولوجيا أو الجماعات "الصغيرة أو الضّيقة" Petits groupes ou groupes restreints. هناك، دون شك، جملة ملاحظات أولية ضرورية وذلك لفهم الأبحاث والأعمال والدراسات المخصصة لهذا المجال، إضافة إلى وجود بعض الفجوات الموجودة في المعالجة. فحسب غورفيتش Gurvitch[٨] هناك ملاحظة جوهرية وعميقة، المجتمع الكبير هو بشكل من الأشكال يتصل، يرتبط، بالجماعات الصغيرة التي يتشكل منها.

لكن، منهجياً، الجماعات الصغيرة تُظهر خصائص تجعلها مشابهة للمجتمع الكبير في بنيتها وحراكها وطبيعتها الخاصة بها (طبيعتها الداخلية: تكونها الداخلي). وهكذا، فإن دراسة هذه الجماعات تبدو ضرورية أكثر في المجتمع الكبير، لأن الجماعات الصغيرة هي مؤلفة من أفراد تجمع بينهم علاقات، وهذه العلاقات ليست أبداً هادئة، ساكنة، دون حراك: فالجماعات الصغيرة، مهما يكن إمتدادها العددي، هي حامية إمتدادها. ففي اللحظة حيث علم الإجتماع الدوركهايمي Sociologie Durkheimienne تشكّل، هناك عدد من الباحثين أعطى لهذه العلاقات، ايجاباً كانت أم سلباً، قيمة تفسيرية للمجتمع الكبير (غابريال تارد G. Tarde ، فون فيز Von Wiese ، و أ. ديبرييل E. Dupréel الخ...) بالمقابل وتحت تأثير الماركسية، هذه العلاقات غير مستقلة بذاتها والماركسية لا تهمل أبداً الإمتداد الظاهر في المجتمع الكبير، بل على العكس، جعلت من هذا المجتمع نموذجاً "نمطاً" لتفسير حراكه وتطوره (صراع الطبقات)[٩] حالياً، نستطيع إعطاء ثلاثة أنواع لعلاقات التأثر الظاهرة في الجماعات التي يهتم بها علم الإجتماع التربوي للجماعات الصغيرة أو الميكروسوسيولوجيا microsociologie. يجب أن نعرف الاتحاد أو الجذب Union ou attirance، التعارض أو الرفض opposition ou rejet ، اقتراب التعارضات المسمّاة "خليط mixtes". وعندما نتكلم عن هذه الأنواع الثلاثة نقترب أكثر فأكثر من علم النفس

---

(٨) De Coster, op.cit, p. 155

(٩) Ibid, p. 156.

الإجتماعي[١٠]، لكن يجب الملاحظة في نفس الوقت بأن المجتمع الكبير والمؤلف من وحدات صغيرة يمثّل بدوره علاقات مشابهة لما بين الجماعات الصغيرة، كما ذكرنا. وهكذا فباستطاعتنا أن نعتبر بأن هذه العلاقات بين الجماعات الصغيرة تتطلب بالتأكيد علاقات مع المجتمع الكبير. وعلى مستوى التحليل هذا، تجدر الملاحظة إلى ذوبان أو اتحاد الجماعات الصغيرة في "النحن" من جهة، ومعارضة أو سحب أو رفض هذه الجماعات بالنفي أو الضعف لعلاقات المشاركة، من جهة ثانية[١١].

هذه المعطيات النظرية تضع حتماً مشاكل علم الإجتماع التربوي على مستوى الجماعات الصغيرة: مشكلة الأوساط المدرسية، موضع بحث وتحليل.

المدرسة: مؤسسة إجتماعية

لقد بدأت التربية منذ القدم، مع وجود الإنسان، كضرورة إجتماعية هدفها إعداد الفرد ليصبح عضواً في مجتمعه، وباعتبارها عمل إجتماعي، كان إطارها الإجتماعي الأول الأسرة وما يحيط بها من جماعات، وكانت تتم عن طريق الإتصال والتفاعل المباشر لبساطة الخبرات الحياتية، وعن طريق التقليد والمحاكاة فلم يكن هناك مؤسسات تعليمية نظامية، بل كان المجتمع هو المدرسة الكبيرة، وأُطلق إسم التربية غير المقصودة على هذا النوع من أنواع التنشئة الإجتماعية.

ومع تطور الحياة الإجتماعية، وتعقد مؤسساتها، أصبح من الأهمية بمكان وجود التخصص الوظيفي، بحيث يصبح كل فرد من أفراد المجتمع متخصصاً في مهنة ما يتقنها، ومن هؤلاء المتخصصين فئة المعلمين[١٢].

وهكذا أضحت المدرسة هي المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم

---

(١٠) حول هذا الموضوع راجع: Kurt LEWIN, *Psychologie dynamique*, les relations humaines, Paris, PUF, 1964.

(١١) De Coster, op.cit, p. 156

(١٢) عبد الله الرشدان ونعيم الجعنيني، **المدخل إلى التربية والتعليم**، الطبعة الأولى، بيروت، دار الشروق، ١٩٩٤، ص ١٧٧.

صغاره، ولتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع أفراده تطبيعاً إجتماعياً يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع. والمقصود بالمؤسسة الإجتماعية هو نمط إجتماعي يكوّن السلوك السائد للأفراد الإنسانيين للقيام بالوظائف الإجتماعية الأساسية. هذه الوظائف تشمل مولد الطفل، تطبيع وتدريب الأفراد، العمل لكسب العيش، السيطرة الإجتماعية على أفراد الجماعة، والعلاقة بين الفرد والقوى العلوية، على أن هناك وظائف أُخرى نجدها في المجتمعات المختلفة، ولكن هذه هي المناشط الأساسية التي تشترك فيها الجماعات المنظمة المختلفة. ويقول سمنر W.G. Symner بأن "المؤسسة الإجتماعية لها مفهوم ولها تكوين. المفهوم معناه فكرة أو اتجاه أو مبدأ أو إهتمام يكون الأساس الذي تقوم عليه المؤسسة الإجتماعية والذي يمكن أن نجده في جميع المجتمعات بشكل ما. أما التكوين فهو الإطار الذي يضم عدداً من الوظائف التي تتعاون بطرق معينة في وقت معين"(١٣).

والمفهوم والتكوين في المؤسسة الإجتماعية جزء ان من كل وظيفي متكامل لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر. فالمفاهيم الخاصة بالمؤسسات الإجتماعية الأساسية تتضمن أهداف واغراض الحياة الإجتماعية نفسها. أما تكوينها فيتضمن الأشكال المختلفة التي يمكن أن يتخذها هذا المفهوم في المجتمعات المختلفة. ويقول كلباتريك W.H. Kil Patrick أن "المؤسسات الإجتماعية هي جميع التنظيمات الإجتماعية التي تنظّم علاقة الأفراد بعضهم مع بعض هادفة من ذلك إلى تحقيق حياة أفضل"(١٤) ونرى أن هذا التعريف يناسب دراسة التربية، إذ أنه يشمل كل التنظيمات الإجتماعية المختلفة التي نجدها في الجماعة والتي أقامتها هذه الجماعة لتحقيق حياة أفضل لأفرادها.

وتمتاز المؤسسات الإجتماعية بأن لها:

١. مجموعة من الإستعمالات الإجتماعية تشمل العادات والتقاليد والأنماط السلوكية العامة تنتظم في وحدة وظيفية شعورية أو لاشعورية.

---

(١٣) محمد لبيب النجيحي، **الأسس الإجتماعية للتربية**، الطبعة الثامنة، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨١، ص ٦٣-٦٤.

(١٤) المصدر نفسه، ص ١٦٤

٢. درجة معينة من الدوام والإستمرار.

٣. هدف أو أهداف محدّدة تعمل على تحقيقها.

٤. رموز، إذ أن المناشط المختلفة التي تكوّن هذه المؤسسات يمكن أن تتبلور في رمز معين تتجمع حوله خبرات الأفراد وانفعالاتهم.

وتنقسم المؤسسات الإجتماعية إلى قسمين: مؤسسات إجتماعية أساسية وهي التي تعتبر ضرورة للنظام الإجتماعي في مجتمع معين، ففي مجتمعاتنا نجد هذه المؤسسات الإجتماعية الأساسية هي: الأسرة، المسجد أو الكنيسة، المدرسة، الدولة. أما المؤسسات الإجتماعية الثانوية فهي من ذلك النوع الذي لا يعتبر ضرورياً لبقاء النظام الإجتماعي كما لمناشط الترويحية مثلاً[١٥]. على أن هذا التقسيم يختلف من مجتمع إلى مجتمع آخر، فما يعتبر في مجتمع من المجتمعات من المؤسسات الأساسية قد يعتبر في مجتمع آخر من المؤسسات الثانوية، فالملكية الخاصة مثلاً أساسية في المجتمعات الرأسمالية على حين أنها في المجتمعات الشيوعية ليست كذلك.

ولما كانت المدرسة مؤسسة إجتماعية، فان وظيفتها تتمثل فيما يلي[١٦]:

أولاً: تبسيط التراث الثقافي وخبرات الكبار، وتقديمها في نظام تدريجي يتفق وقدرات الأفراد. وهكذا يتدرج الطفل في تعليمه من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المجرد.

ولا شك أن المدرسة كمؤسسة تربوية متخصصة تكوّن أول مكان يقوم بتزويد الطفل والنشئ بالبيئة الإجتماعية المبسطة. فهي تنتقي الملامح الأساسية للبيئة الإجتماعية الخارجية وتتمثلها في بيئتها المدرسية كي يتمكن التلاميذ من الإستجابة إليها والتفاعل معها. كذلك تعمل المدرسة من خلال طرق التدريس والمناهج التعليمية المعتمدة والأنشطة المختلفة على إستخدام خبرات الطفل/ المتعلم، وتجعل منها أساساً لنمو خبراته، وتعميق بصيرته لما هو أكثر تعقيداً.

---

(١٥) منير المرسي سرحان، في **إجتماعيات التربية**، الطبعة الثالثة، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨١، ص ١٩٦-١٩٨

(١٦) عبد الله الرشدان، **علم الإجتماع التربوي**، عمّان، دار عمّار للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ص ١٢٣-١٢٥ وعبد الله الرشدان ونعيم الجعنيني، م.س، ص ٢٨٠-٢٨٢.

ثانياً: تنقية وتطهير التراث الثقافي وخبرات الكبار مما يفسد نمو الطفل ويؤثر في تربيته تأثيراً سلبياً. ان عمل المدرسة يكمن في حذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الخارجية كي لا يؤثر في عادات الطفل واتجاهاته. ويتم ذلك عن طريق إقامة المدرسة وسطاً نقياً للتفاعل. وإن دور المدرسة في نقل التراث والمحافظة عليه إنما يتمثل في تنقيتها له لتحسين مجتمع المستقبل.

ثالثاً: توفير بيئة إجتماعية أكثر إتزاناً من البيئة الخارجية مما يؤثر في تنشئة الطفل/ التلميذ وتكوين شخصيته تكويناً يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع ومن العمل على تطويره. فالطفل حين ينشأ في جماعته الأولى (الأسرة)، ثم ينتقل إلى جماعة أُخرى كجماعة الأصدقاء أو النادي، فإنه يعاني من صعوبة التكيف مع الجماعة الجديدة. نظراً لإنطوائه داخل جماعته الأصلية، ولكن البيئة المدرسية توجد الإتزان بين العناصر المختلفة، والأوضاع المتعارضة في البيئة الخارجية، وتعمل على تحرير كل فرد من الإنطواء داخل جماعته، ليدخل بعد ذلك في معترك الحياة في البيئة الأوسع. ولا شك بأن التعليم يتم داخل حجرات الدراسة بالمدرسة ولكنه لا يتوقف في حدود ذلك بل أنه يتم وفي الحقيقة، داخل المدرسة كلها كنظام إجتماعي يترابط فيه الأفراد بطرق مختلفة إذ توجد فيه تنظيمات إجتماعية رسمية وغير رسمية بين المعلمين بعضهم البعض، وبين التلاميذ بعضهم البعض، وبين المعلمين والتلاميذ، وبين الإدارة المدرسية والمعلمين والتلاميذ والموظفين بالمدرسة. كذلك توجد جماعات النشاط القائم على التعاون والتنافس المتمثل في النشاط الحر. ذلك أنه نشاط تعليمي هادف يكتمل به تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة. وهكذا نجد المدرسة كمجتمع صغير، تشبه المجتمع الكبير من حيث نظامها الهادف لحفظ الأمن والنظام والسلم داخل جدرانها. فالطفل أو التلميذ مطالب بالإستجابة الصحيحة لقوانين المدرسة وأحكامها واجراءاتها، كي تتمكن من أداء وظيفتها. وهكذا تكوّن المدرسة نظاماً إجتماعياً يشترك فيه الأفراد كما يشتركون في النظام الخارجي. ولا شك أن المدرسة كنظام إجتماعي تختلف عن غيرها من النظم من حيث بيئتها الإجتماعية التي تعكس نوعاً خاصاً من التفاعل الإجتماعي بين أفرادها. ذلك أنه تفاعل متمركز حول الأخذ والعطاء التعليمي. وأنه بهذه الخاصية، يشكل الأساس للعمل المدرسي كله. ذلك العمل المتمثل في السلطة التعليمية، وفي العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي.

ولما كانت المدرسة عبارة عن نظام خاص من أنظمة التفاعل الإجتماعي. فهي مؤسسة إجتماعية تتميز بوضوح عن الوسط الإجتماعي خارجها، وهي الحلقة الثانية بعد الأسرة في تطور الطفل فكرياً وإجتماعياً وتعاونه على الإندماج في المجتمع الكبير، فهي بهذا المعنى تمثل حلقة متوسطة ما بين الأسرة والمجتمع، وفيها تحصل "عملية فطام ثانية هي عملية الفطام الإجتماعي عن الأسرة، وهي لا تقل خطراً في حياة الطفل عن عملية الفطام عن ثدي الأم"(١٧).

ولقد مرّت المدرسة بمراحل وتطورات كثيرة أهمها:

١. **المدرسة البيتية**: في هذه المرحلة كان الأبوان وحدهما، هما المسؤولين عن الأبناء، وكانت العائلة البدائية تقوم بوظائف عديدة ومن ضمنها التربية. فكان الصبي يرافق والده إلى الحقل أو الصيد أو المرعى يعاونه في شؤون الحياة المعيشية، وكانت البنت تساعد أمها في شؤون المنزل من إعداد للطعام والملبس والمأوى. وكان التعليم يتم عن طريق الملاحظة والتقليد والممارسة بصورة عرضية غير مقصودة أثناء إنشغال العائلة في الأمور المعيشية، فلا الوالدان يدريان بأنهما يقومان بدور المعلم، ولا الأولاد كانوا يدرون بأنهم يمارسون دور التلاميذ. وكان الأولاد يتعلمون الشيئ الكثير عن طريق اللعب، وكذلك بتقليد الكبار في ممارساتهم اليومية.

٢. **المدرسة القبلية**: لم تكن المدرسة البيتية كافية لسد إحتياجات الأُسرة، بعجزها عن ممارسة الشؤون الروحية وإعداد الأطفال لها، فاستعان الآباء بخبراء القبيلة أو عرّافيها لهذا الغرض. ويقصد بالحياة الروحية ما يتعلق بالعقائد والطقوس الدينية. فكان البدائيون يؤمنون بالأرواح والقوى الخفية. وأن لكل جسم نفساً أو قريناً. وقد توصل الإنسان البدائي إلى ذلك عن طريق رؤية ظله في الأيام المشمسة والمقمرة، ورؤية خياله في الماء. وعلى أساس هذه العقائد الخرافية، كان الإنسان البدائي يبني سلوكه اليومي. فكان يقوم إسترضاءً لتلك القوى الخفية وتهدئتها بطقوس خاصة يرافقها الرقص وتفسير الخرافات

(١٧) النجيحي، م.س، ص ٧٣

والتقاليد والأساطير. وهذا ما دفع الوالدين إلى الإستعانة بالعرّافين العالمين بأخبار هذه القوى الخفية وأسرارها في تعليم الأولاد وإطلاع الناشئين على تلك الأخبار، وتدريبهم على تلك الطقوس عندما يناهزون البلوغ.

٣. المدرسة الحقيقية: وأخيراً ظهرت المدرسة الحقيقية يديرها معلمون من أهل الإختصاص، وتتخذ لها مكاناً محدداً. وقد ساعد على ظهورها العوامل الثلاثة الرئيسية التالية:

-العامل الأول: غزارة التراث الثقافي وتراكمه الناجم عن تطور الإنسان وتحضره

-العامل الثاني: تعقد التراث الثقافي.

-العامل الثالث: استنباط اللغة المكتوبة وايداعها التراث الثقافي، مما دعا الناشئة إلى ضرورة تعلّم اللغة وكتابتها للإطلاع على محتواها الثقافي. وهكذا، فلقد تميزت المدرسة، كمؤسسة تربوية وإجتماعية، بميزات خاصة يمكن على أساسها أن ندرسها كوحدة إجتماعية مستقلة، وهذه الميزات هي[١٨]:

١- ان المدرسة تضم أفراد معينين هم المعلمون والتلاميذ، فالمعلمون يقومون بعملية التعلّم، وهم فئة معينة لها تاريخها ومقوماتها الأكاديمية، ولها نقابتها الخاصة. أما التلاميذ فهم الفئة التي تتلقى التعليم، ويخضعون إلى عملية إنتقاء في بعض المدارس الخاصة، أما المدارس العامة فهي تنتقي تلاميذها على أساس السن دون إعتبار للمستوى الإقتصادي والإجتماعي.

٢- ان المدرسة لها تكوينها السياسي الواضح التحديد. فطريقة التفاعل الإجتماعي التي نجدها في المدرسة، والتي تتمركز حول القيام بالتعليم، تحدّد النظام السياسي للمدرسة. والعملية التعليمية داخل المدرسة تتكون من حقائق ومهارات واتجاهات وقيم أخلاقية، ومع هذا فالمعلمون يرغبون دائماً في أن يسيطر تلاميذهم على المواد الدراسية سيطرة إجبارية، ولو خيّروا لما أرادوا.

---

(١٨) المصدر نفسه، ص ٧٤

٣- انها تمثل مركزاً للعلاقات الإجتماعية المتداخلة والمعقدة، وهذه العلاقات الإجتماعية هي المسالك التي يتخذها التفاعل الإجتماعي، والقنوات يجري فيها التأثير الإجتماعي. والعلاقات الإجتماعية المركزة في المدرسة يتم تحليلها على أساس الجماعات المتفاعلة فيها، وأهمها التلاميذ والمعلمين ولكل منها دستورها الأخلاقي وعاداتها نحو الجماعات الأخرى.

٤- يسودها الشعور بالإنتماء، أي الشعور بـ "النحن"، فالذين يتعلمون في المدرسة يرتبطون بها ويشعرون بأنهم جزء منها، وأنها تمثل في حياتهم فترة مهمة وتظهر هذه الروح بوضوح في الإحتفالات العامة وفي المباريات التنافسية مع الآخرين وفي جماعات الخريجين.

٥- لها ثقافتها الخاصة: وهذه الثقافة التي تكوّن في جزء منها من خلق التلاميذ المختلفي الأعمار، وفي الجزء الآخر من خلق المعلمين، هذه الثقافة الخاصة تشكل الوسيلة الفعّالة في ارتباط الشخصيات المكوّنة للمدرسة بعضها بالبعض الآخر

الحياة الداخلية أو الحيوية الداخلية للمدرسة:

ان حيوية المدرسة هي خاصة هامة. لكن هذا المفهوم هو مفهوم معقّد لأنه يشمل ليس فقط المردود بالنسبة لإمكانيات المدرسة. لكن أيضاً حيوية شبكات العلاقات الإنسانية الداخلية والخارجية التي تشكل المحور أو المركز. هافيغورت Havighurst ونوغارتن Newgarten قاموا بتحليل هذا المفهوم واعتبروا أن هناك عوامل عدة ترتبط به أهمها[١٩]:

١. المثال الثقافي المتجسد في المدرسة.
٢. حرية تصوّر وسائط التعليم بالنسبة للمعلمين.
٣. روح الجماعة والأخوة بين المعلمين.
٤. حيوية المدير (هي العنصر الأكثر أهمية فيما يخص إشباع عمل المعلمين)
٥. الثقة المتبادلة في العلاقات بين الإدارة المدرسية والمعلمين.

---

(١٩) De Coster et Hotyat, op.cit, p. 195

هناك بعض الدراسات والأبحاث ركزت على تأثير بعض هذه العوامل مثلاً:

جوهانسون[٢٠] قام بمقارنة المواقف الإجتماعية للتلاميذ وللمعلمين في المدارس الإبتدائية في السويد، المدارس الثانوية الكلاسيكية والمدارس الحديثة، المتفهمة. والدراسة تمحورت حول ١١٤ صفاً دراسياً لعمر ١٤ سنة، في العاصمة والوسط الريفي. والمناهج المستخدمة كانت الاسئلة السوسيومترية أو الإختبار السوسيومتري واختبارين للمواقف العملية

ولقد توصل الباحث إلى أن الإختيارات السوسيومترية هي الأكثر ايجابية في المدارس الإبتدائية وخاصة في الأوساط أو المناطق الريفية. أما فيما يتعلق بالمستوى التكميلي، كانت هذه الإختيارات Les choix أكثر إرتفاعاً في المدارس الحديثة، المتفهمة. منها بالنسبة للمدارس الثانوية القديمة (الكلاسيكية) كذلك بالنسبة للموضوعات ذات المستوى الفعلي.

في النتيجة، نرى أن الوسط الإجتماعي أقل هدوءاً في هذا النمط الأخير للمدارس، بالمقابل وجد الباحث أن المواقف العملية أكثر وضوحاً وايجابية بين الأصدقاء في المدارس الثانوية الكلاسيكية. ولقد حاول الباحث شرح هذه الملاحظة على أنها قوة عاطفة مردها إلى الإنتماء المشترك للجماعة. أما التعلق بالأساتذة وبالمواقف المدرسية هي أكثر وضوحاً في التعليم الإبتدائي بالنسبة للمدارس الثانوية الأكاديمية وبين هذه الأخيرة والمدارس الحديثة.

ويمكن أن نسأل ما إذا كان هذا التجاوب (أو هذه العلاقة) موجودة بين التلاميذ في المستوى الإبتدائي أو إذا لم تتأثر بعوامل أُخرى كعلاقات الصداقة بين الأطفال في المدرسة الإبتدائية، والذين يعيشون غالباً في نفس المنطقة أو في نفس الشارع مثلاً. ولقد جمع كامب Kemp[٢١] معطيات كثيرة فيما يخص الصفوف النهائية من المرحلة الثانوية في خمسين مدرسة في ضواحي لندن ووضعها في علاقتها مع حاصل الذكاء (Q.I) والمستوى الإجتماعي والإقتصادي والنتائج المدرسية قياساً للعمر الزمني أو ما يسمّى الحاصل التربوي Q.P. أو النتيجة التربوية.

---

(٢٠) ibid, p. 196-197

(٢١) ibid, p. 197

ونتيجة لمقارنة هذه النتائج التربوية الوسيطة للمرحلتين العُليا والدنيا توصل الباحث إلى ما يلي:

الخاصية	المرحلة العليا	المرحلة الدنيا	الإختلاف أو الفروق	النسبة
الذكاء	١٠٥،٥	٩٣،٤	١٢،١	٠،٠١
الوضع الإجتماعي، الإقتصادي	١٠٣،٦	٩٥،٦	٨،٠	٠،٠١
اخلاف الفرد	١٠٤،١	٩٦،١	٨،٠	٠،٠١
حجم المدرسة	١٠١،٥	٩٥،٦	٦،٠	٠،٠٥
تعليم حديث أو تقليدي	١٠١،٢	٩٧،٧	٣،٥	٠،٠٥

وايزمان ووارتبورتون Wiseman et Warburton[٢٢] قاموا بمقارنة المعطيات المأخوذة من ٤٨ مدرسة حديثة في سالفورد Salford (بريطانيا)، توصلوا إلى نتائج متشابهة، لكن أعطوا تأثيراً كبيراً أو دلالة قوية للخصائص الحديثة للتعليم وإرتباطه بمردود المدرسة، وهذا عائد إلى نشاط المعلم؛ ومن بين العوامل المرتبطة بالمدرسة نجد أن أخلاق المعلّم لها تأثيراً كبيراً على المردود.

وهذا ما لاحظه أيضاً رود ووايزمان Rudd et Wiseman[٢٣] من خلال دراسة ميدانية حول أخلاق المعلمين الإنجليين وتبين نتيجة لهذا البحث بأن أسباب عدم الرضا ترجع إلى:

١. المعالجة غير الكافية
٢. فقر العلاقات الإنسانية بين الأشخاص
٣. تجهيزات غير كافية
٤. طول الوقت التعليمي (التعب والمدة)
٥. تدني مكانة مهنة التعليم بنظر المجتمع.

---

(٢٢) ibid, p. 198

(٢٣) ibid, p. 199

ولقد وجد الباحثان بأن الأشخاص يركزون على المسألة الأولى (المعالجة غير الكافية) والثانية (فقر العلاقات الإنسانية) والخامسة (تدني المكانة الإجتماعية لمهنة التعليم). وهكذا، نجد أن هناك إحباطًا، وخاصة عند النساء اللواتي يبدين إنزعاجهن بالنسبة لمشاكل مهنة التعليم. أمّا دوكوستر Decoster فقد قام بتطبيق نظام علاقات إنسانية بالمعنى الديمقراطي على جماعة مدرسية واسعة في مدرسة إعداد المعلمين شارلز بولز Bules Charles هذا التجمع يضم مدرسة إبتدائية، صفوف من التعليم المتوسط، ومدرستين للمعلمين الإبتدائيين (لغة فرنسية ونيرلوندية)، وصف متوسط لإعداد المعلمين.

ان تحليل هذا الموقف، قاد الباحث للتوصل إلى المبادئ التالية[٢٤]:

١. يجب أن يمتلك القائد خصائص شخصية (صفات) مناسبة للحكم، ولكن عليه معرفة القانون والنظام.

٢. القصاص (أو الأسلوب التربوي) من جهة التلاميذ، يجب أن يأتي من الموقف الذاتي (الحكم الذاتي) للمتعلمين: بهدف التعاون مع العمل التربوي.

٣. وللوصول إلى الثقة المتبادلة، يجب أن يكون التنظيم صحيحاً، ومتناسباً مع الطبيعة الديمقراطية للمجتمع ويجب أن يكون أيضاً مقبولاً من الحكام وحماة النظام أو السلطة.

٤. يجب أن يتناسب الحكم أو القصاص مع نفسية (شخصية) كل فرد.

ولقد استنتج الباحث بأن التنظيم الجيد للعمل يجب أن يكون مؤسسياً ويجب أن يختص بجماعة محدّدة (صغيرة) مع عدد معين من القيم ويجب أن يكون مقروناً بحياة داخلية للجماعة. وان تطبيق هذه المبادئ يترجم بالإستعدادات العملية (التطبيقية) التالية:

١. إستقلالية المتعلمين، نموهم الزمني (حسب العمر)، ويتواصل إلى ما بعد المرحلة الثانوية بالتعاون مع الجهاز التعليمي.

٢. تشكيل هيئة إستشارية أو مجلس علمي، مؤلف من كبار الأساتذة الذين يتمتعون بالصفات الحسنة والأخلاق الحميدة.

٣. اتحاد أو تجمع للاساتذة: الهدف منه المناقشة وتطبيق مشاريع إعادة التنظيم التربوي..

---

(٢٤) ibid, p. 170-171

٤. تنظم مجلس إستشاري: مؤلف من عضو منتخب من كل صف في المدرسة، مهمته مراقبة المشاكل الخاصة بالحياة المدرسية.

ومن الجدير ملاحظته هو أن معظم المشاكل والمسائل المهمة مرتبطة بحجم المدرسة، ومع الأسف لم تكن أبداً موضوعاً للدراسات العلمية. ففي المؤسسات الصغيرة، نجد أن الإدارة والموظفين والمعلمين يشكلون جماعة واحدة بهدف مشترك وعلاقات المعلمين بالأهل هي بشكل عام علاقات متكررة، ولكن بشكل خاص في المرحلة المتوسطة. بالطبع فإننا لا نستطيع أبداً خلق صفوف تسمح بتكيف كافٍ ومقبول بالنسبة لحاجات التلاميذ. كذلك نجد في البلدان التي تتبع نظام التعليم النخبوي enseignement sélectif بأن مستوى حاجات أو متطلبات المدرسة هو بانخفاض وذلك خشية فقدان أو هروب التلاميذ نتيجة للنظام الصارم. أما في المؤسسات الكبيرة فنجد أنها تمتلك مركزاً إجتماعياً كذلك مركزاً تعليمياً عالياً ولديها تجهيزات مهمة. بالمقابل نرى بأن العلاقات في داخلها غير شخصية، التلاميذ يشعرون بوحدة بسيطة ضمن جماعة أو جمهرة. والعملية التربوية ممتدة أو طويلة، خاصة في الصفوف الثانوية. والأساتذة غالباً ما يكمّلوا أدوارهم في الأهداف العامة للمدرسة. والمدراء نجدهم يخصصون أوقاتاً قليلة للأسئلة المتعلقة بالعملية التربوية. نظراً لكثرة المشاكل التنظيمية والإدارية.

وهكذا سيكون مهماً معرفة مجموع العناصر (الجمهور) المناسبة في المدرسة في كل مرحلة تعليمية بارتباطها بالأهداف والوسائل التربوية.

الصف الدراسي

أ- تركيبه

ان تجمع التلاميذ في الصفوف، في الأبنية المدرسية، ترجع في الواقع، إلى أصل بعيد، يتأصل في الشعوب "البدائية". ومهما أظهر هذا التعبير "البدائي" من نقد، فإن هذه الشعوب، سواء كانت القديمة منها أو الحالية المسمّاة "على طريق النمو"، سمحت لنفسها بنظام الصفوف هذا. بحسب درجات الحضارة الأكثر تعقيداً.

فعند قبائل النابيكوارا Nabikwara في الهند، والمدروسة من قبل ليفي ستروس

Lévi-Straws، تحديد الولادات لا يسمح بتجميع الأطفال الذين يشكلون جزءاً من الجماعة، وعلى العكس من ذلك، نجد عن البيجميه البومبيتي Pygmées Bambuti في غابات أفريقيا، بأن الأطفال يشكّلون، من خلال ألعابهم في صفوف عمرية، جماعات بدل مخيّمات، أثناء إنشغال الأهل. هذا التقسيم في جماعات عمرية سمح لاحقاً لمأسسة التربية والتعليم، لأنه أنتج أو فعّل ضرورة تعيين أشخاص متخصصين بهدف تأمين فعّالية هذه النشاطات، هذه التضيفات أو التقسيمات تمت ملاحظتها بشكل قوي عند الاونكيتشو Ankutshu، والزولو Zoulous والمازاي Masaï مثلاً، وهي بالمقابل أكثر إختلافاً عند اليونان.

فالتعليم، يتطلب حتى الآن، اتحاد الأطفال والمراهقين حسب فئات عمرية[٢٥]. وهكذا نجد بأن تخصص المربين يتخطى منذ الآن درجة عالية، وعليه فإن العلاقات الإنسانية داخل الصف وانعكاساتها على تشكل الشخصية متأثرة بشكل قوي بقواعد الجماعة. ان نمو العائدات الوطنية والحاجة الإقتصادية لإرتفاع الدخل المدرسي تتطلب، خاصة منذ نهاية القرن التاسع عشر، تخفيض عدد الصفوف في الدول المتقدمة. بالمقابل، في كل مكان، وعلى مستوى المرحلة الإبتدائية تحديداً، نجد بأن الجماعات مشكّلة من خلال العمر وليس قياساً للقدرة العقلية

ولكن في السنوات اللاحقة نجد أن هناك نظامي نمو مطبقين هما:

١. في البلدان الانجلوساكسونية والإسكندنيافية، يتم تحاشي نظام الرسوب Redoublement قدر الإمكان، والصفوف الدراسية مخصصة لفئات عمرية محددة خلال المرحلة الدراسية الإبتدائية بأكملها، والمعلمين يحبذون مبدأ الفروق الفردية، وبالتالي الفروق في نمو القدرات ولهذا يلجأون إلى التعليم الفردي أو التعليم عبر الجماعات الصغيرة المتجانسة. والتقدّم والتأخر، يختلف بحسب المواد الدراسية، ويعبّر عنه من خلال الفحوص والروائز التربوية المختلفة.

٢. في البلدان الغربية الأوروبية، للمدرسة معيار أو تقسيم وظيفي: برنامج دراسي

---

(٢٥) ibid, p. 171-172

محدّد بمواد تعليمية يجب أن تفهم، وهناك نظام إمتحانات يقطع هذا البرنامج الدراسي، ومخصص لكل سنة دراسية؛ التلاميذ الذين لم يستوعبوا المواد المقررة يرسبوا. والتأخر الدراسي يعبّر عنه في هذه الحالة بأنه إختلاف في الوضعية التعليمية للطفل والعمر العادي للصف.

والرأي العام مع نظام تجميع الصفوف وتجميع الراسبين، آخذين بعين الإعتبار ألهدر المالي الذي يصاحب ذلك، كذلك يجب التأكيد على أن البرنامج الدراسي صعب إلى حد ما. لهذا السبب نجد أن عدداً لا بأس به من التلاميذ لا يستطيعون فهم هذا البرنامج. أخيراً، المدة الدراسية الإجبارية تطول، وهكذا نجد بأن مجموع الإحباطات الخاصة بالمراهقين تصبح خطيرة جداً، ونجد كذلك، عند هؤلاء نوع من الإشمئزاز لكل تعليم، وحذر أو عدوان ضد المجتمع المتمثل بالمدرسة. ويزداد الإحتجاج، بشكل خاص، ضد المدرسة النخبوية، التقسيمية، يزداد في المرحلة الثانوية تحديداً[٢٦] وهكذا نجد أن تجميع التلاميذ في صفوف متجانسة، متراتبة بحسب القدرات العقلية، هو المطلوب إضافة إلى توجيه قدرات التلاميذ نحو الصفوف القوية. وهكذا يجب أن تتناسب المواد الدراسية مع قدرات التلاميذ. فالأطفال الموهوبين يجب أن يخضعوا لتدريب يأخذ بعين الإعتبار قدراتهم العالية وعدم تضييع أوقاتهم. بمعنى أن فكرة التدريب أو مفهوم التعليم يجب أن يكون قوياً يتناسب مع قدرات التلاميذ[٢٧].

ولا شك أيضاً بأن كل ذلك مؤسس على نظام الإمتحان، حيث برهنت عدة أبحاث، عن عدم أمانة وعدم صدق هذا النظام. ومن النادر أن نجد إمتحاناً ما لا يضع نسبة خطأ أقل من ٢٥٪. ان الدراسة التي اجريت حول ٣٠٠٠ تلميذ في عمر ١١ سنة، من قبل الباحثان ياط وبيدجون Yates et Pidgeon إستنتجت بأن هناك نسبة خطأ تصل إلى ١٠٪ في سنتين[٢٨].

---

(٢٦) حول هذا الموضوع، من المفيد مراجعة: P.JACCARD, *Politique de l'emploi et de l'éducation*, Paris, PUF, 1957, pp. 80-85.

(٢٧) انظر: F.HOTYAT, *les examens, les moyens d'évaluation dans l'enseignement*, Paris, Bourrelier, 1977, p. 59.

(٢٨) De Coster, op.cit, p. 185

هذا بالإضافة إلى مجموعة أُخرى من الابحاث أظهرت بأن المعيار، حاصل الذكاء Q.I ليس دقيقاً كما كان يعتقد، فلقد قام أولسون W. Olson[٢٩] بمتابعة نمو جماعة من الأطفال لمدة ١٢ سنة، ولاحظ بعد ذلك بأن هناك عوامل غير متوقعة تتدخل أحياناً في عملية النمو. ففي نظام الصفوف المتشابهة، يبدو من المستحيل إيجاد نظام تربوي يتناسب مع هذه الصفوف. ذلك أن هناك فجوة بين صف التلميذ والمستوى حيث إمكانياته الجديدة تسمح له بالوصول، بالمقابل ان حاصل الذكاء Q.I ليس هو العامل الوحيد المحدّد للنجاح أو عدم النجاح. ولقد إعتبر عدة علماء نفس انجليز بأن هذه العلاقة (بين الرائز والنجاح) كمؤشر للقدرة العقلية– الفطرية/ الغريزية/ للطفل، ليست دقيقة. ويعتقد هؤلاء العلماء بأن هناك حالات شاذة حيث يتخطى حاصل الذكاء Q.I مئة(١٠٠).

أما فيما يخص مسألة الإنسجام أو التناسق الحاصل في الصفوف المتشابهة، فهو وهم، لأنه على مستوى الأطفال هناك إختلافات في نسبة ذكائهم ولو كانوا في نفس الصف وكذلك هناك إختلاف في قدراتهم التعليمية أيضاً. وهذا يعود إلى الوسط الإجتماعي– الثقافي العائلي وتأثيره على النتائج المدرسية. إضافة إلى أنه في النظام التقليدي للرسوب، نجد المدرسة تنظّم وتحافظ على إستمرارية الطبقات الإجتماعية

أما في الصفوف غير المتجانسة فتسمح ببناء علاقات قائمة على الثقة والإحترام المتبادل بين الأطفال، الاساتذة، والأهل. وعلى العكس، نجد أن نظام الصفوف المتشابهة يسبب حرجاً وضيقاً للأهل، وضغوطات للأطفال؛ بالإضافة إلى أننا نجد بصعوبة معلمين نخبة قادرة على تشجيع الأطفال وتقدمهم، كذلك التلاميذ أنفسهم لا يجهلون وضعهم.

ولا شك بأن معظم الحجج والبراهين المؤيدة والمعارضة لنظام الصفوف المتجانسة هي مجرّد آراء دون أي أساس تجريبي كافٍ، ما عدا بعض الأعمال الموضوعية لـ ياط وبيدجون Yates et Pidgeon الذين لاحظوا بأنه لا يمكن التوصل إلى حقيقة مقنعة بالنسبة لنظام تعليمي أو لآخر. أما دانيال Daniels فلقد تابع لمدة ثلاث سنوات زوجين من المدارس ذات الصفوف المتجانسة من جهة، وغير متجانسة من جهة ثانية. وقد لاحظ (دانيال) في

---

(٢٩) W.C. OLSON, les fondements des programmes scolaires, paris, Unesco, s.d., p 82.

الإختبارين، بأن حاصل الذكاء Q.I ألمتوسط ينمو نحو الإرتفاع، في الصفوف غير المتجانسة بالنسبة للصفوف المتجانسة[٣٠].

ب- العلاقة إستاذ-تلاميذ

يمكن النظر إلى هذه العلاقة من خلال وجهات نظر مختلفة جداً:

١. بحسب درجة النشاط والأخذ المخصصة للتلاميذ.

٢. بحسب إهتمام المعلّم بمهنة التعليم (بوظيفته)، أو نحو حاجات ونمو كل تلميذ.

٣. بحسب النظام الديمقراطي داخل الصف.

٤. بحسب الطبيعة الهادئة أو المشاغبة للصف.

- ان التجارب الموضوعية لتحديد هذه العلاقة (استاذ-تلاميذ) ترتبط بتقنيات مختلفة[٣١]:

١. ويتال Withall يقترح الحكم على الطبيعة الإجتماعية- العاطفية للصف من خلال الأستاذ وفقاً لسبعة نماذج هي:

- تشجيع التلاميذ أو الحكم على عملهم.
- قبول أو إيضاح الإجابة (الأجوبة)
- بناء مشكلة مطروحة .
- موقف حيادي.
- موقف سلطوي أو تشجيعي.
- عقاب قاسي وعدم التشجيع.
- توكيد الذات (تحقيق الذات): المعلّم.

ومن خلال هذه النماذج، نجد أنفسنا أمام نظامين منفصلين: فالأول والثاني والثالث يشكّلوا نظام خاص بالتلاميذ، والخامس والسادس والسابع يشكلوا محاور خاصة بالمعلّم. ولقد طبّق برون Brown تقنية وتيال هذه على ١٥ صفاً دراسياً لمدة ثلاث سنوات. ولقد

---

(٣٠) De Coster, op.cit, p. 175-178

(٣١) ibid, p. 176

إستنتج بأن هناك علاقة إرتباط خفيفة بين مؤثرات الطبيعة داخل الصف ونتائج أربعة فحوص (تجارب): إثنان باللغة الرسمية وإثنان بالرياضيات. أما الباحثة هوغز M. Hughes فلقد حاولت إضافة حركات معينة على عمل المعلّم مثل: العبوس، الضحك، إرتفاع الكتفين، حركات تشجيع أو عدم تشجيع الخ... لكنها وجدت أن هناك علاقة ضئيلة بين خصائص المعلّم ومؤشر ونيتال أعلاه[٣٢].

ولقد أظهرت مجموعة من الدراسات الميدانية بأن هناك عدم إهتمام كافٍ بالتلاميذ من جانب الاساتذة (ابحاث أوجيمان وويلكنسون Ojemann et Wilkinson، بعد متابعتهم لجماعتين من التلاميذ، يبلغ عددهم ٣٣ تلميذاً لمدة ٩ سنوات: بالنسبة للعمر، للذكاء، والمستوى التعليمي، والوسط العائلي. المعلمين في المجموعة التجريبية لديهم مقابلات شخصية مع الأطفال حول نتائج أعمالهم المكتوبة، بحسب المعطيات (الملفات الدراسية) ومحادثات مع الأهل. هذا المعطى للتربية الوظيفية، يتطلب شروطاً، ليس فقط تقدّماً ملحوظاً للمجموعة التجريبية، لكن أيضاً ذو دلالة فيما يتعلق بخفض عدد المشاكل والصراعات وموقف ايجابي نحو المدرسة. أما فيما يتعلق بالأبحاث المخصصة لمقارنة "طبيعة" الصف المدرسي خاصة لجهة النظام (الديمقراطي، السلطوي، والفوضوي)، نجد أن ليبيت و وايت Lippit et White نظّموا جماعات من خمسة أطفال في نشاط داخل النادي وتحت توجيه قائد، ولقد تنقل الباحثان من جماعة إلى أُخرى بهدف ملاحظة علامات أو ما يميّز طبيعة أو جوّ الجماعة. فالجماعة السلطوية تميّزت بنمطين من ردّات الفعل: الخضوع والعدوانية، والعدوانية ارتفعت أحياناً حتى وصلت إلى التمرّد المفتوح.

أما الجماعة الديمقراطية فكانت الأكثر تعبيراً عن جو الصداقة والإكتفاء، وفيما يتعلّق أخيراً، بالجماعة الفوضوية فلقد كانت أقل إنتاجية، على عكس الجماعة الديمقراطية حيث الاعضاء (الأطفال) أكثر تعاوناً وأكثر صداقة وأكثر انفتاحاً نحو العمل.

هذا، ولقد حدّد العالم كونّور Connor خاصية العلاقة داخل الصف (طبيعة الصف) من خلال التكيف الإيجابي للطفل في المدرسة، وهذا ما استنتجه من خلال تطبيق إستمارة

---

(٣٢) ibid, p. 178

على ثمانية عشر صفاً، وذلك من خلال إستخدام تقنية الملاحظة للصف، واستخدام منهج القياس الإجتماعي (السوسيومترية La Sociometrie) ولقد حصل على النتائج التالية[٣٣]:

١. الصفوف ذات الجو الغني أو الطبيعة الغنية تتميز، ليس فقط، بالعلاقات المتكافئة والجيدة بين المعلّم والتلاميذ، لكن أيضاً بالتصاق، بالتحام اجتماعي (تماسك) وعلاقات عاطفية ممتازة بين التلاميذ، أما الصفوف ذات الجوّ الفقير فهي مقسّمة ومتكسرة.

٢. ان خاصية أو نوعية الجو يتعلق بشكل قليل بالخلفية الإجتماعية–الإقتصادية للتلاميذ أو بجذب المحلّة السكنية أكثر منه من حياة الصف الداخلية.

٣. ليس هناك جوّ أو طبيعة، مناخ، ممتاز بنفسه، لكن هناك تفاعل ودّي بين شخصيّة المعلّم وخصائص الجماعة أو المجموعة (التلاميذ داخل الصف).

ان هذه المعطيات، بشكل أو بآخر، تؤثر على تقويم المعلّم من قبل التلاميذ، ان الأطفال والمراهقين الشباب تقيّم صفات المعلّم بشكل خاص: التهذيب، الحماس، الصبر، الإستقامة، الإستعداد، المساعدة، فهم مشاكل الأطفال، الإهتمام بالصف، وإثارة النشاط. وعلى العكس من ذلك، فإن الأطفال والمراهقين يرفضون بشكل خاص: السُخرية، الروح المسيطرة أو المتسلّطة، مزاح ساخر موّجه للأطفال، تفضيل غير عادل لطفل على آخر، وعلامات شخصية غير محببة فيزيولوجياً ونفسياً.

أما في المرحلة المتوسطة والثانوية وفي التعليم العالي، فإن الطلاّب يتساءلون عن فن التعليم، وعن الخبرة، وعن فائدة العمل المدرسي والصعوبات التي يواجهها التلاميذ. وإننا نجد تايلور Taylor يطرح نفس الاسئلة للمعلمين. والإجابات كانت لها علاقة باجوبة التلاميذ، ففي المستوى الإبتدائي، نضع باديء ذي بدء الخصائص والصفات الشخصية: الصبر، التهذيب، والفهم. بالمقابل، يعتبر الاساتذة في التعليم الثانوي بشكل خاص، إمتياز التعليم أو الخبرة المهنية.

---

(٣٣) ibid, p. 179

ج- علم النفس الإجتماعي وعلاقة المعلّم بالتلاميذ

بعض الأخصائيين في علم النفس الإجتماعي تلامذة روجرز Rogers، طبّقوا مفاهيم علم النفس الإجتماعي على حياة الصف المدرسي. جونسن Jensen مثلاً يوّسع الأدوار الممكنة للمعلّم مثل: تثقيف، مراقبة، "قائد" ديمقراطي، ومعالج Thérapente.

وما التلاميذ إلاّ أفراداً وأعضاء في جماعة لها هدف عام مشترك والأهداف الخاصة تتغير من وقت لآخر. وهكذا، فإن شخصيات التلاميذ تتغير من خلال موقفهم Situation في الجماعة أوتتغير بعض الخصائص إذا تغيّرت الجماعة. مدام هربرت Mme. HERBERT أيضاً تعرّف الصف، كوحدة شكلية لجماعة شكلية في تشكيلة تعمل على أساس الضغط (الجبر أو الإلزام) Obligation وهذا الضغط يتمحور حول: فرد مراهق، راشد لا (١) في علاقة منظمة (٢) مع جماعة (٣) أطفال (٤) والحضور إجباري (٥)[٣٤].

أمّا فيلّلو Filloux فيطرح المشكلة التربوية من خلال العبارة التالية: "ما هو نمط السلوك التربوي الذي يسمح بدفع نظام العلاقات أو التفاعلات التي تتطلبها التربية بطريقة سليمة؟"[٣٥]:

١. المناهج القديمة أو التقليدية، متمركزة حول البرامج، ارتكزت اساساً على طريقة الحفظ والتلقين وليس على الفهم والإبداع. وهكذا نجد بأن معارف التلاميذ لا تتناسب ونمو شخصياتهم.

٢. المناهج العملية Les méthodes actives، متمركزة حول الطفل، ارتكزت على الحرية: التلميذ لا يخلق أبداً المعنى الإجتماعي لإكتسابه المعارف، والمعلّم يُلاحِظ (مونتسوري Montessori) وينظّم (فرينيه Freinet) ويرشِد (ديكرولي Decroly) ويوّجه (كوزينه Cosinet).

٣. إن منهج "التركيز على الواقع" الذي يعبّر بأن المعلّم هو القائد-المشارك ويعتبر كل تلميذ كواقع مقبول- غير مشروط- وكائن سيصبح، هكذا يأخذ بالحقيقة، الحرية على

---

(٣٤) ibid, p. 180

(٣٥) ibid, p. 181

مستوى المشاركة– المعاشة/ الحيّة/ الواقيعية، من خلال إعطاء معنىً للعمل المدرسي يكشف حاجاته، ويتحمّل الضغوطات. وهكذا فإن على المعلّم ملاحظة تقدّم الجماعة الكلي، ويشارك حسب حاجة الجماعة بوظائف الإنتاج (من خلال الإستعلام... المعلومات) وتسهيل (البحث عن حلول المشاكل)، وايضاح (تحرير الظواهر النفسية التي تقيّدالعمل). لكن الممارسة الفعّالة لنشاط تربوي ما، فيما يخص المعلّم، عليه أن يحضّر نفسه لقيادة الجماعة، ويتدخل، عندما تسنح له الفرصة، للارشاد، للنصح، وللتعليم. إضافة إلى حث وتشجيع التلاميذ على أخذ مسؤولياتهم في العمل المدرسي. وهذه هي المشاركة "بالجماعات العلاجية" أو "الجماعات الشخصية". وهذا يقودنا إلى فهم أفضل للآخرين ولأنفسنا بحضور الآخرين وعن طريق المشاركة بالمناقشات الحرّة داخل الجماعة الصغيرة أو الضيّقة restreint كل مشترك يتعلم كيف يحل مشاكله، وكيف يُبعد الحواجز والعقبات من طريقه. وكذلك نرى البعض أصبح يعرف نفسه جيداً من خلال هذه المشاركة، ويستطيع مراقبة إنفعالاته بشكل أفضل، ويجيب على مشاكل الصف ليس بالطريقة السلبية بل بالطريقة الوظيفية fonctionnelle. ولكن دور المعلّم ليس سلبياً مطلقاً، ممكن أن يتدخل كمحرّك للجماعة، يعطي نصائح، ويلعب دور الباحث[٣٧].

د– العلاقات بين التلاميذ: تعاون أم تنافس

هناك، دون أدنى شك، عدد من المواد الدراسية الموجودة في البرنامج الدراسي تمثل فائدة قليلة بالنسبة للأطفال، أن انظمة النشاطات الجماعية تختلف بحسب أشكال الحياة المدرسية. وسنذكر بعض النماذج الممثّلة والقائلة بأن الاساتذة والمعلمين يستخدموا وسائل مختلفة وبدرجات مختلفة بحسب شخصياتهم وبحسب شروط الوسط المحلي (الوسط الإجتماعي). وهذه النماذج تتمثل في ثلاث حقائق هي[٣٦]:

١. التعاون المدرسي هو جماعات إجتماعية في قلب الصف أو المدرسة، والهدف الظاهر منه هو الإستعداد للحصول على أهداف مفيدة جماعياً، محبة أو فائدة اجتماعية.

---

(٣٦) ibid, 186-188

إن نشاط هذه الجماعات، غالباً، على هامش الحياة المدرسية أو في البداية مرتبط بالمواد التعليمية وكذلك لها أهداف تربوية:

– تبحث في أصولها عن عمل نافع للجماعة

– إشاعة جوّ من المسؤولية الشخصية وروح المساندة أو المساعدة.

– التعاون على أهداف عامة بدلاً من الأنانية

هذه الأمور منتشرة في التعليم الإبتدائي بشكل خاص.

٢. أشكال العمل المدرسي الجماعي، بدءاً بنشاط الجماعة وإنتهاءاً بنظام المشاريع.

ان اختلاف أنساق العمل يكمن في درجة إستقلالية التلاميذ، من الجماعة الصغيرة المفروض عليها عمل ما إلى الجماعة المستقلة كلياً في تحديد أهدافها كذلك في إختيار الوسائل، كما هو الحال في النوادي المدنية في ملاعب المدارس الثانوية في بعض البلدان مثلاً.

هناك مجموعة من الدراسات العلمية الموضوعية حاولت: أن تقارن النتائج الجيدة للخبرة الفردية فيما يخص التعاون مع الجماعة. فالخبرة الفردية، بشكل عام، برهنت واعطت نتائج ممتازة ومرتفعة جداً بالنسبة للأعمال البسيطة. ولقد لاحظ سيمس Sims بأن هناك نتائج تتجاوز الـ ٥٠٪ بالنسبة للذين حصلوا على خبرة داخل الجماعات. أما ماللّير Maller وجد أن نسبة ٦٪ إضافة بالنسبة للمسائل (الحساب) الخاصة بالجمع.

ولقد قام دي مونتملين وبيرموتير De Montmollin et Permuter بمقارنة التعليم الفردي المعزول مع جماعة من ثلاثة أشخاص، وتوصلوا إلى أن المتوسط مرتفع جداً بالنسبة للتعليم مع جماعة أو ضمن جماعة. والعمل الفردي يقيّم أكثر ويعطي نشاطاً متزايداً داخل الجماعة. بالمقابل، هناك موضوعات لا يمكن أن تعالج داخل الجماعة مثلاً، كذلك نرى أن إختلاف المردود بين جماعة وأخرى هو موضوع إعتبار. ونستنتج من كل ذلك بأن هناك مكاناً يجب أن يؤمن فعالية الجماعة بالنسبة للتطبيق المتبع داخل نموذج معين. وفي كل الأحوال، هناك إمتياز للجماعة يعود إلى عدة عوامل أهمها[٣٧]:

---

(٣٧) ibid, 190

١. ان التعاون الجماعي يشكل عملاً إضافياً.

٢. ان الحكم على العمل يتم من خلال الأفراد أنفسهم، واعضاء الجماعة ينتظرون حصتهم الشخصية من العمل.

٣. إمكانية النجاح أعلى، لأن العمل سينجز بمساعدة عدة اشخاص.

٤. العمل يتطلب قدرات (قوى) متعددة، وهكذا فبالإمكان أن يكتمل العمل من خلال الجماعة.

٥. في مرحلة وضع الحلول، نرى أن عدداً كبيراً من الفرضيات وضعت من خلال الجماعة وبتصرف الجماعة وهذا لا يتوفر في حالة العمل الفردي.

٦. هناك إقتراحات مفيدة ومناسبة للمشاكل أكثر منها في حالة العمل الفردي.

٧. من الملاحظ بأن العمل التعاوني (الجمَاعي) يدور بوسط أو بجوّ من الصداقة والتعاون وهذا غير موجود إطلاقاً في العمل الفردي نظراً لطبيعة هذا العمل.

وهكذا نرى بأن موقف التلاميذ هو أكثر إيجاباً: نجدهم يطرحون قواعد بنّاءة. وفيما يخص موضوع العمل مع الجماعة، هناك مجموعات ممكن أن تتشكل في الصف المدرسي انطلاقاً من أهداف مختلفة وبشكل خاص:

١. انطلاقاً من أعمال تربوية (ملاحظة أو توثيق في وسط بيولوجي أو إنساني، تحضير لمشروع ما، تحضير بحث قصير في الصف الخ...).

٢. انطلاقاً من اعمال ثقافية متخصصة (جماعة متخصصة).

٣. انطلاقاً من ظروف المحيط المدرسي (جماعة الألعاب والنشاطات).

ومن الملاحظ بأن الجماعات الصغيرة لديها إلتصاق وإلتحام (بمعنى تعاون) نحو العمل، ونادراً ما تضم هذه الجماعات مختلفين أو متعارضين أو تتمتع الجماعة بحركة لأن كل عضو يشعر بأن له الشرف والفضل في حالة النجاح، كذلك كل إقتراح من الإقتراحات هو موضوع إنتباه لأعضاء آخرين. والسؤال هو: في أي عمر يمكن أن يبدأ العمل مع الجماعة؟ نيلسين R. Nielsen يميّز مراحل ومستويات متتابعة قياساً للعُمر(٣٨):

---

(٣٨) ibid, 192

١. تصرف غير إجتماعي (الطفل يختلف في عمل مع الآخرين)

٢. تصرف/ سلوك أناني:

– دفاع ضد تدخل الغير.

– تضارب بدون تعاون.

– تعاون خاطئ.

٣. تصرف/ سلوك إجتماعي:

– تكيف تطوري معاكس بدون تداخلات تفسيرية.

– محادثة قبل أو بعد العمل.

من المُلاحظ بأن المرحلة الثالثة موجودة عند الأطفال من عمر الست سنوات ونصف (على الأقل في الفقرة أ: تكيّف معاكس بدون تداخلات تفسيرية) ونلاحظ تغييرات هامة إبتداءً من عمر السبع سنوات ونصف. وفي النتيجة، لا يجد العمل مع الجماعة أهميته أو حتى بدايته إلاّ في الصف الثالث الإبتدائي. لكن نهاية المرحلة الأولى (مرحلة الحضانة والسنتين اللاحقتين) تشكل مرحلة إنتقالية هامة، حيث تقود التلميذ باتجاه التعاون مع زملائه ولوكان من خلال أعمال ونشاطات قصيرة مشتركة. أما فيما يتعلق بالجماعات المكوّنة إنطلاقاً من التعليم أو المسائل أو التطبيقات في المواد الدراسية الأساسية، نجد إختلاف المستوى يتعلق بالقدرات في شعبة معينة. في الواقع، ان تشكل الجماعة يبدأ:

– عندما تكون الموضوعات لديها خاصية ممتازة للتحليل، فالتلاميذ الضُعاف يجب أن يعالجوا المواد بدون تعقيد، وتحت تأثير الرسوب. أما التلاميذ الأوائل فيصلوا بالمادة الدراسية إلى حد التجريد Abstraction ، بينما الآخرون (الذين يأتون في الدرجة الثانية) لا يستطيعون التحرك إلاّ على أرض الحس Concret ولا يتوصلون أبداً إلى نتائج حاسمة.

– التلاميذ الأوائل لديهم قدرة تكيّف أساسية بميادين جديدة أما التلاميذ المتأخرون، فعلى العكس، فهم لا يتمتعون بذلك ويشغلون أنفسهم بالتنظيم.

– التلاميذ الأوائل لديهم فكر نقدي يسمح لهم بمراقبة ذاتية Auto-Contrôle لأعمالهم أما المتأخرون لا ينجحوا إلاّ إذا أرشدناهم خطوة خطوة وساعدناهم على إكتشاف وتصحح أخطائهم.

مبدئياً، يجب أن لا يتدخل المعلّم أبداً في إختيار القادة، هؤلاء (القادة) يتم إختيارهم من قبل الأعضاء ومن خلال النشاط الجماعي، وان خاصية القائد الجيّد هي[٣٩]:

١. معرفة جيدة بالأعمال

٢. مراقبة وتفسير إنفعالات ومواقف الآخرين.

٣. الإجتماع/ الروح الإجتماعية/.

٤. استمرارية الفكر والعمل نحو الهدف المنشود.

لكن يجب أن يكون تدخل القائد خفياً، فجماعة معينة مثلاً لا تحتاج إلى مساعدة. وعلى العكس نجد أن جماعة أُخرى تحتاج لتشجيع قليل، وجماعات أُخرى حيث شخصيات الأفراد، تخشى من التحطيم وهكذا...

وعليه، فإنه يجب الأخذ بعين الإعتبار بأن على التلميذ أن يعي طبيعة وأهداف الجماعة، ويجب أن يفهم كذلك على أن نشاطه وتصرفاته يفيدان في تحقيق الهدف المنشود.

بنية السلطة داخل الصف المدرسي:

أ-المعلّم كمراقب إجتماعي.

ان تحليل نظام التفاعلات داخل الصف المدرسي يرجع إلى دوركهايم Durkheim عندما درس مشاكل النظام والسلطة في كتابه: التربية الأخلاقية L'éducation Morale[٤٠] ولقد تبع دوركهايم، عالم الإجتماع الأميركي ويلر Waller الذي خصص كتاباً لفحص الظاهرات الإجتماعية الصغيرة (الميكروسوسيولوجيا) سنة ١٩٣٢ (The sociologie of Teaching) والسؤال هو:

ما هو الصف المدرسي؟

بالطبع لا يوجد جواب واحد على هذا السؤال، فالصف هو أولاً مجتمع صغير microsociété أو جماعة صغيرة Petit groupe كما يقول دوركهايم وكذلك ويلر Waller

---

(٣٩) ibid, p. 192-193

وبرسونز Parsons. ولقد طبّق دوركهايم على الصف المدرسي مبادئ التحليل المطبّقة على الجماعات الكبيرة Sociétés globales. إن مورفولوجية أو نمط التنظيم يحدّد طريقة الحياة الإجتماعية داخل الصف. فعدد ووظيفة العناصر التي تؤلف الصف وكذلك الوظائف التي تكمّله تؤثر على طبيعة العلاقات الميكروسوسيولوجية بالنسبة لـ دوركهايم، وإن الوظيفة الأساسية للمؤسسة التعليمية/ المدرسية هي: التربية الأخلاقية. أي نظام قواعد العمل المحدّدة مسبقاً لسلوك الأفراد الذين يعيشون ضمن جماعة(٤١).

وهكذا إذاً تعتبر هذه القاعدة، خارجة عن الأفراد أو الفرد، وهي ضاغطة وقهرية (سلطوية)، آخذة بعين الإعتبار إحساسنا بالقوة الأخلاقية المُمارَسة علينا والتي نعرفها ونُقِرّ بها بأنها أعلى منّا والتي نحترمها– كما يقول دوركهايم(٤٢).

ويجب أن تنقل المدرسة إذاً النظام بفضل العادات المكتسبة، وكذلك معنى السلطة. ولا شك ان النظام والسلطة يتواجدان في العقاب. والنظام هو أول فضيلة للإجتماع/ للتنشئة أو للتطبيع الإجتماعي. ولكن النظام لا يتحدّد أبداً باحترام القواعد، ولكنه يتعلق بالجماعة وبقواعد السلوك المتبعة.

وما التعليم إلاّ عملية نقل للقواعد والمعايير إلى الطفل الذي يجهلها، وهكذا نفهم بأن الطفل ممكن أن يتطبع وهنا يكمن عمل المعلّم، وليس السلطة أو التعسف، لأن الخوف من العقاب ليس إحترام السلطة: العقاب له خاصية اخلاقية إلاّ إذا كان المعلّم يأخذ سلطته ليس من نفسه بل من وظيفته.

بيد ان إحدى الوظائف الرئيسية للنظام الأخلاقي هو توّحد الأفراد، وبناء هويتهم/ إنتماءهم المدرسي/ والوظيفة الأخرى للمدرسة هي تراتبية hiérarchisation الأفراد. المدرسة تجزء (تقيّم) بواسطة نظام المكافآت كالعلامات، الحقوق التي تشكل حافزاً لتعلّم التلاميذ. لكن هذا النظام التقويمي (أو التقييمي) مخصص للنجاح المدرسي غالباً، وليس

---

(٤٠) Emile DURKHEIM, *l'Education Morale*, Paris, PUF, 1963

(٤١) Mouhammed CHERKAOUI, *Sociologie de l éducation*, 1e édition, Paris, PUF, 1986, p. 79

(٤٢) Ibid, p. 80

للجدارة الأخلاقية. و لم يعطِ دوركهايم، للأسف الشديد، إهتماماً بهذه الوظيفة. لكن ويلر Waller أجاب على ذلك عن طريق إعطائه الأولوية للنقل المعرفي ونتائجه على بُنية التفاعل الإجتماعي داخل الصف. وهكذا، فالنقل للنظام الآلي لا يعطي، بالنسبة للتلاميذ، فائدة كبيرة وإندماج عميق. بالمقابل، فالمعلّم هو المسؤول عن معارف التلاميذ، والمؤسسة التعليمية/ المدرسة/ تعطيه سلطة رسمية. ولكن اندفاع التلميذ للتعلّم يرجع إلى العلاقات الحميمة/ الحارة/ وعلاقات عاطفية غريبة عن العلاقات المؤسسية (البيروقراطية). وهذه الثنائية في تصرفات المعلّم تتطلب أولاً السؤال عن العلاقات بين نظام التفاعلات وطبيعة السُلطة.

ويميّز ويلر Waller[٤٣] بين نمطين من السُلطة:

١. القيادة الشخصية Personnelle

٢. القيادة المؤسسية Institutionnelle

في النوع الأول/ القيادة الشخصية/ إن ملكيات الأفراد تحدّد نظام التفاعلات.

وفي النوع الثاني/ القيادة المؤسسية/ الأفراد–يجهدون لإحترام النظام الموجود.

وهناك، بالطبع، شكل خارجي للقيادة الشخصية هو القائد المُلْهَمْ inspiré بالنسبة لطائفة دينية. أما في القيادة المؤسسية، على العكس. القائد يجد موقفاً مُحَضّراً له مُسبقاً. والمعلّم هو نموذج للقائد المؤسسي. المعلّم من موقعه، يجب أن يعمل على إحترام القواعد والأنظمة المؤسسية، أحياناً يترك للتلاميذ حق التمرّد على النظام/ هذا بشكل إستثنائي طبعاً/.

لكن من وجهة النظر الموضوعية، يعتبر العقاب مجموعة إستعدادات إجتماعية من خلالها يستطيع الفرد بمراقبة أعمال الآخرين. أما من وجهة نظر ذاتية فالعقاب هو "الأخلاق" الحاصلة من القيادة المؤسسية. ولا شك بأن العقاب مرتبط بالشخصية، وبالوضع الإجتماعي للوظيفة، ويتعلق أيضاً بالمكانة الإجتماعية وقدرة المعلّم على المحافظة على إهتمام التلميذ وثقته. وللعقاب أشكالاً عديدة: السخرية، الضرب/ العقاب

---

(٤٣) Ibid, p. 81-82

الجسدي/، توجيه العلاقات الشخصية والجماعية، الغضب، وأخيراً: الطاعة. والحكم والسلطة هما الشكل الأكثر وضوحاً للسيطرة المؤسسية، والعقاب يخدم هذا الموقف ويكشف عن ما هو مقبول أو مسموح به وما هو غير مسموح: الضرب مثلاً أو عزل التلميذ عن رفاقه/ مجموعة التلاميذ/.

بالنتيجة، نرى بأن التفاعلات الإجتماعية، عند دوركهايم وويلر Durkheim et Waller، داخل الصف المدرسي غير متناسقه/ غير متكافئة/، التلميذ لا يؤثر في الصف، وإستراتيجيته هي: الإنسحاب. كذلك التلاميذ ليسوا حاضرين فعلاً في أكثر الوقت المخصص للدرس/ للعمل/ وهناك سلوك غير منتظم: تعليق الدروس وخوف على الوضعية المختلفة للمعلّم والتلميذ، إتفاقات جماعية مختلفة تتم أحياناً من خلال المناقشات[٤٤].

ب- المعلّم والصف المدرسي .

١ . الصف المدرسي كبيئة إجتماعية:

يمكن هنا أن نميّز نوعين من الأبحاث المخصصة للصف المدرسي كبيئة إجتماعية حسّاسة فيما يتعلق بالتأثير على نجاح التلاميذ. النوع الأول مخصص للتركيب الإجتماعي للوسط المدرسي. هنا يتم البحث عن معرفة ما إذا كانت درجة الإنسجام أو التشابه داخل الصف ترتبط بالمنشأ الإجتماعي، بالجنس، بالعمر، وكذلك بالنجاح.

وحده المنشأ الإجتماعي يظهر تأثيره على النجاح كما أكّدت أبحاث كولمان Colman وهناك ١٦٧ دراسة خَلُصَت إلى خاصية إيجابية للتشابه أو للإنسجام فيما يخص الجنس، و٤٤ دراسة تعتقد بأن عدم التشابه أو التناسق مطلوب و ١٩٣ دراسة لم تتوصل إلى أي فرق ذو دلالة[٤٥].

وهناك مجموعة ثانية من الأبحاث ركّزت موضوعاتها على طبيعة الصف le climat، وهذه الطبيعة تتحدّد بعلاقات ومواقف وتصرفات الأفراد والتي هي مهمة جداً للنجاح. وهناك تقنيات مستخدمة لهذه الغاية وهي: الملاحظة والتقويم.

---

(٤٤) Ibid, p. 83-85

(٤٥) Ibid, p. 94

والملاحظة تضم (ملاحظة) كل نشاطات المعلّم والتلاميذ، وملاحظة العملية التربوية كانت موضوعاً لعدة دراسات أمثال ريونز و فلاندرز Ryans et Flanders، ولقد تخصصت هذه الدراسات لملاحظة تصرفات المعلّم داخل الصف، من خلال تحليل معطيات مأخوذة من ١٧٠٠ مدرسة تضم ٦٠٠٠ معلّم داخل الصف[٤٦].

ولقد إستنتجت هذه الدراسات بأن السلوك الأساسي للمعلّم في الصف يمكن أن يتمثل بالأزواج التالية: محبوب/ متحفظ، منظّم/ غير منظّم. خيالي/ غير خيالي (سطحي). هذا السلوك تطلب نظام تصنيف/ نظام فئات/ حيث العدد يتغير بحسب درجة الدقة المطلوبة (الجمل والعبارات المستخدمة مثلاً). وهناك نظام أكثر إستخداماً هو نظام فلاندزز Flanders المؤلف من ١٠ فئات تسمح بتصنيف التفاعلات الكلامية بين المعلّم والتلميذ وقياس تأثير المعلّم على التلاميذ[٤٧].

فئات تحليل التفاعلات

I- **المعلّم**

أ- تأثير غير مباشر:

١. قبول العواطف: قبول وايضاح عواطف التلميذ بدون تهديد. العواطف ممكن أن تكون ايجابية أو سلبية.

٢. ثناء، تشجيع لسلوك التلميذ بما فيه المُزاح.

٣. تقبّل وإستخدام أفكار التلاميذ.

٤. طرح أسئلة تستدعي إجابات من التلاميذ.

ب- تأثير مباشر:

٥. نقل وقائع وآراء، يعبّر عن أفكاره، يطرح أسئلة.

٦. يعطي إرشادات وتوجيهات تفيد التلميذ.

٧. نقد يتناسب وسُلطته: بهدف تحويل سلوك التلميذ الغير مقبول إلى مقبول، غضب وانزعاج.

---

(٤٦) Ibid, p. 88

(٤٧) Ibid, p. 89

II-التلميذ	٨. إجابة شفهية على الأسئلة المطروحة من قِبَل المعلّم، لا عفوية. ٩. أخذ الكلام عفوياً. ١٠. صمت/ سكوت أو فوضى: مراحل من الصمت أو الفوضى التي لا يمكن للمُلاحِظ أن يفهمها.

احدى النتائج التي استخلصها فلاندرز Flanders هي أن: التلاميذ يحبذون إستخدام المعلّم عبارات متكررة (أفعال، كلمات، أفكار الخ...) غير مباشرة، وهذا يؤثر إيجاباً على عملهم. وهناك ملاحظة أخرى هي أن جميع المعلمين يستخدمون عدد كبير من التأثيرات المباشرة، غير أن المعلمين الذين لديهم خبرة تربوية يستخدمون التأثير غير المباشر. والتلميذ يمتلك موقف إجتماعي يرتكز على طبقته الإجتماعية وجنسه.

أخيراً، ان الوضعية القياسية–الإجتماعية تتمحور حول العلاقات الشخصية التفاعلية (بين المعلم وبين التلاميذ بعضهم ببعض) إضافة إلى الوضعية التعليمية التي تتحدد بالنجاح من جهة، وتقويم التلميذ لبعض الخصائص والقدرات الأخلاقية والنفسية للمعلّم، من جهة ثانية[٤٨].

٢. المعلّم ومراقبة الإستعدادات والقدرات الطبيعية (الفِطرية) للتلاميذ و التصنيف المعرفي والإجتماعي

ان الدراسة التجريبية التي قام بها روزنتال Rosenthal وجاكوبسون Jacobson[٤٩] والمطبقة على مدرسة إبتدائية في منطقة شعبية في مدينة سان فرنسيسكو San Francisco والتي تضم جماعة صغيرة من الأطفال الأميركيين– المكسيكيين، كان هدفها معرفة ما إذا

---

(٤٨) Ibid, p. 91

(٤٩) Ibid, p. 91-92

كانت الأحكام المسبقة للمعلمين مقبولة أم لا. والتي يمكن أن تترجم بارتفاع أو انخفاض نجاح التلاميذ. ولقد ارتكز البحث على فرضية مؤداها أن: "إعتقاد الجماعة" بـ "حقيقة" حدث ما، ممكن أن يؤدي إلى التحقيق الفعلي.

ففي بداية السنة الدراسية، أُخضع جميع الأطفال/ التلاميذ/ لروائز ذكاء Tests d'intelligence وطُلب من كل معلّم إعداد لائحة بأسماء الأطفال من المجموعة التجريبية في صفه، والذين يتمتعون بنمو عقلي خلال العام الدراسي. وتمّ الإدعاء على أن هذه الترقبات ترتكز على نتائج الروائز المستخدمة (قياساً لحاصل الذكاء Q.I). في الواقع، إن أسماء التلاميذ في المجموعة التجريبية قد أُخذت بالصدفة والترقبات أو التوقعات المختلفة بين جماعة التلاميذ، ليست لها إذاً اساساً موضوعياً.

وحدهم المعلمون يعتقدون بهذه "الحقيقة" الخيالية. ولقد أظهرت نتائج الروائز اللاحقة المخصصة لكل تلميذ في المدرسة، بأن المجموعة التجريبية تقدّمت فعلاً قياساً للمجموعة الضابطة le groupe témoin. ويمكن القول بأن تأويلات النتائج الأساسية تبقى فرضيات، في الواقع، لم يُلاحِظ الباحثان (روزنتال جاكوبسون) أبداً العلاقات بين المعلّم والتلاميذ المنتمين إلى المجموعتين (التجريبية والضابطة) ويجب أن يتم ذلك عن طريق أخذ صُوَرْ أو أفلام للعلاقة معلّم وتلاميذ.

وهناك دراسات أُخرى قام بها ريست Rist[٥٠]، حيث تتبع مجموعة من الأطفال السود والذين يشرف عليهم معلمين سود أيضاً، في حضانة أطفال درجة ثانية (حضانة ثانية).

وفي الأيام الثمانية الأولى، قام المعلّم بتوزيع الأطفال على ثلاثة أنواع من الوظائف، من خلال قدراتهم التعليمية. ولقد لاحظ الباحث (ريست Rist) بأن هذا التوزيع يتعارض مع نتائج إختبارات القراءة Tests de lecture: الأطفال ذوي المنشأ الإجتماعي الوضيع غالباً ما وُضِعوا على "الطاولة الوضيعة" Table basse ويشغلون الطاولات البعيدة عن المعلّم، ويتلقوا منه إهتماماً قليلاً بالنسبة لباقي المجموعات.

ان ترقبات أو توقعات المعلّم والتي تشكل الخاصية الوحيدة أو المعيار الوحيد للتفسير

---

(٥٠) Ibid, p. 92

والتي أدّت إلى معاملة مختلفة ومتمايزة للأطفال، تعطي، في الواقع، نجاحاً مختلفاً قياساً للأطفال الذين يتابعون دراستهم.

وهناك بعض الدراسات التجريبية[٥١] المرتكزة على ملاحظة نظام التفاعلات داخل الصف أغنت معرفتنا عن التراتبية hiérarchisation وأكدت أيضاً بأن تصنيف التلاميذ وتوزيعهم من جانب المعلّم له تأثيراته المهمة على العلاقات بين الطرفين (المعلم والتلاميذ). من جهة المعلّم يتطلب، يقوّي اتجاهات التلاميذ، ويقيّم التلاميذ أيضاً.

ومن جهة أُخرى، يستعمل المعلّم غالباً النقد السلبي للأطفال Critique négative وهكذا نرى بأن التقويم Evaluation يؤدي إلى إختلافات كبيرة– متزايدة– بين التلاميذ، وتجميد كبير لوضعية تلميذ ما في سلّم النجاح. وهناك وجهتي نظر تتعلق بهذه المسألة: الأولى ترتكز على نظرية التفاعل الرمزي الذي يعتبر بأن التلميذ يتفاعل مع نظام التقويم، يستقبل إجابة على عمل انجزه، وهذا يعطيه نوعاً من الحماس والثقة والتي من خلالها يطمح لعمل جديد. وهذا بدوره يؤثر على التحصيل المدرسي. والثانية تتعلق بنظرية التكامل المعرفي، والتي تتم عن طريق تقييم التلميذ من خلال قيامه بعدة أعمال، تسمح للمعلّم أن يكوّن رأياً حول الخبرة العامة للتلميذ، وكل نتيجة لاحقة ستقيّم بحسب هذه النظرة العامة.

وهكذا فإن المعلمين يلعبون بصورة واعية أو لاواعية لعبة الإصطفاء الإجتماعي للتلاميذ وذلك من خلال ردود فعلهم اتجاه التلاميذ في الصف وتقييمهم لهم، ومن خلال توجيههم المهني لهم. وبكلام آخر من خلال ايديولوجيتهم التي جرى تحضيرها إبّان إعدادهم وجرى تظهيرها إبان ادائهم المهني[٥٢].

والمعلم في المحصلة الأخيرة يعمل في نظام تربوي هو محصلّة لسياسة مرتبطة بالمواقع الخاصة بالطبقات الإجتماعية[٥٣].

فليست العلاقة التربوية مشكلة إتصال سهلة. فالحوار وإستعداد المعلمين والتلاميذ،

---

(٥١) Ibid, p. 92-93

(٥٢) عدنان الأمين، **اللاتجانس الإجتماعي**، سوسيولوجيا الفرص الدراسية في العالم العربي، الطبعة الأولى، بيروت، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، ١٩٩٣، ص ١٧

(٥٣) المصدر نفسه، ص ١٧–١٨

باختصار جوّ (طبيعة) الصف المدرسي، كل هذه الأمور هي أشكال سطحية للعلاقات الإنسانية والتي تتمحور كلها في إعادة خلق مجموعة معقدة من علاقات متصلة. لكن هذا الإستعداد للتعبير يتموضع بشكل خاص بالمؤسسة المدرسية. ويستمد المعلمون والأساتذة سلطتهم، بالتأكيد، من المؤسسة التربوية نفسها(٥٤).

خاتمة

ان هذه الابحاث والدراسات شكّلت قفزة نوعية في مجال تطوير العمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية: المدرسة. بالتأكيد، ان تطوير التربية يجب أن يقود إلى تحسّن في الظروف الإجتماعية والإقتصادية للناس وغرس المواقف العقلانية من الحياة والعمل فيهم. وهذا المفهوم للتربية لا ينفصل عن مفهوم المدرسة المنتجة والتي نفتقدها، إضافة إلى ما تعانيه التربية في بلادنا على الرغم مما إستنفدته من جهود طائلة وأرصدة هائلة أزمة حادة على المستوين الكمي والكيفي. ومن مظاهر أزمة التربية على المستوى الكمي: ضعف الإستيعاب والإنتقائية وكثرة المتساقطين، فهناك جيش من المطرودين(٥٥) الذين حطمت المدرسة آمالهم وآمال ذويهم في الوصول إلى مستوى أفضل فأصبحوا محبطين فلا هم بقوا على حالهم الموروث متفاعلين مع بيئتهم، منتجين فيها على غرار آبائهم، ولا هم نجحوا في تغيير أوضاعهم. الأمر الذي يجعلهم فريسة للحلول اليائسة.

أما على المستوى الكيفي، فسواء تعلق الأمر بالمستوى العلمي أو بالمستوى الخلقي أو بمستوى عمق الشعور بالإنتماء والإعتزاز به، فكل ذلك شاهد على فشل ذريع للمدرسة في تخريج الأكفاء علماً وخلقاً واعتزازاً بالإنتماء.

---

(٥٤) يعتبر المعلم والاستاذ قائد مؤسسي، بمعنى أنه يستمد سلطته وسيطرته وقوته من المؤسسة التربوية (المدرسة– المعهد– الجامعة). انظر نص **العلاقه التربوية** لـ بورديو وباسيرون.

P. Bourdieu et J.CP. Passeron, *la relation pédagogique*, in Alain GRAS, op.cit, p. 231-243.

(٥٥) بالطبع ان هناك عدداً قليلاً من التلاميذ يتم إصطفاؤهم نحو الجامعة فيما يخرج من السلّم التعليمي تباعاً اعداداً كبيرة تتوجه نحو سوق العمل بشهادات إبتدائية، متوسطة، وثانوية، بحيث تقل حظوظ البقاء في المدرسة كلما إرتفعنا في هذا السلّم. انظر عدنان الأمين، م.س، ص ٧.

والأزمة في حقيقتها ليست أزمة نقص في التعليم وضعف في وسائله وإمكانياته، بقدر ما هي أزمة انحلال في شخصيتنا الحضارية. إنها أزمة فقدان النموذج الحضاري، إنها فقدان الديمقراطية، بل الأساس الثقافي في الأصيل الذي تبنى عليه المدرسة وسائر مؤسسات المجتمع.

وبكلمة واحدة، ان مشكلة التربية في بلادنا هي في غياب فلسفة تربوية منبثقة من ثقافتنا، وقدوة تجسدها، مما يجعل العمل التربوي أقرب إلى عملية التكديس، تكديس المعلومات، منه إلى عملية البناء. ان المشكلة إذاً هي في إختيار النموذج الإنساني الذي نريد لمناهجنا وبرامجنا أن تنشئه.

لقد كان التعليم وراء النهضة اليابانية والألمانية رغم ما مرّ به من دمار شامل ولكن التعليم في بلادنا كان سبباً للبطالة لأنه ارتبط منذ نشأته بالوظيفة، حتى أصبح عبئاً على الدولة بسبب إلتزامها بتشغيل الخريجين ولحاجة الخريجين إلى الوظيفة، لا حاجة الوظائف إلى الخريجين، لأنهم لم يتعلموا من المدرسة ما يؤهلهم لغيرها وكانت النتيجة إن زاد عدد الموظفين وقل عدد العاملين المنتجين وبهدف حلّ هذه الأزمة عبر تحريك وتفصيل عمل المؤسسة التربوية نؤكد على مجموعة مبادئ تشكل إنطلاقه لتطوير العمل التربوي، وهذه المبادئ هي:

اولاً: إستقلال التربية ومؤسساتها عن الدولة، وذلك بالكفّ عن تسييس المناهج التربوية، لا بمعنى حياد المدرسة إزاء هموم مجتمعنا، فانما جعلت المدرسة لمعالجة تلك الهموم، وإنما الإمتناع عن الزجّ بها في معاركنا اليومية، وأهمها المعركة على السلطة.

ثانياً: من حيث وضع البرامج، يجب أن توكل هذه المهمة لهيئة علمية، لا سلطان للدولة عليها، يمثّل فيها بالإنتخاب كبار العلماء والمثقفين وممثلين عن قطاعات التعليم.

ثالثاً: إستقلالية التعليم: تقليص نفوذ السلطة المركزية على مجالات العلم والثقافة والتربية، والبحث في اتجاه الإقتصار على بذل العون والنصح والنهوض الموقت بما عجز المجتمع عن القيام به ريثما يفعل ذلك لتنسحب الدولة تاركة المجال للمؤسسات الشعبية والجهود الفردية والجماعية، الطوعية والمنظّمة مثل المجالس البلدية المحلية وجمعيات الوقف ونقابات التعليم واتحادات الكتاب وهيئات المتخرجين. وتكون مهمة وزارات التربية

والثقافة والتعليم التنسيق بين سائر هيئات التعليم الشعبية، وتكون صلتها بإطار التعليم شبيهة بصلة وزارة العدل بالقضاء والقضاة، الأمر الذي سيفضي إلى تحجيمها بالتدريج لصالح مؤسسات المجتمع وعلى قدر نموها.

رابعاً: التشغيل الكامل لمؤسساتنا التربوية كالمدارس والجامعات... هذه المؤسسات لا تستخدم الاّ في أوقات محدودة جداً من اليوم، على حين يمكن تشغيلها من الصباح الباكر حتى آخر النهار وساعات من الليل. فها هي الجامعة المفتوحة التي تشهد في السنوات الأخيرة ازدهاراتها في الغرب. ولا شك بأن تشغيل المدارس والجامعات اليوم محدود جداً لا يتجاوز ثلث أو نصف الوقت (في أحسن الأحوال) بحساب العطل. أليس هذا التعطيل لإمكاناتنا مظهراً من مظاهر تخلفنا وسبباً رئيسياً من أسبابه؟ بينما يمكن من خلال التشغيل الكامل لمؤسساتنا التربوية رفع نسبة القبول، والقضاء على فضيحة الأُمية، وإختصار سنوات التعليم إلى النصف.

خامساً: المدرسة المفتوحة والشوط المفتوح: وذلك عن طريق فتح المجال للسير والتقدّم في سلّم الدراسة حسب الذكاء والإجتهاد بدل فرض حد أوسط من السرعة يعجز عنه البطيئ أو الضعيف فيسقط ويثبط همة السريع فيخمل. والمطلوب إختصار الوقت المحدّد للتعليم. فمثلاً المطلوب في تخريج طبيب جملة من المهارات، إشترط في تحصيلها كمية معينة من الزمن (٢٠ سنة مثلاً) لماذا لا أترك المجال مفتوحاً فقد يحصلها الواحد في أقل من ذلك أو أكثر وقل الشأن نفسه في سائر المهارات؟ بل لماذا اشترط المرور بسلّم دراسي محدّد طالما توافرت الخبرات المطلوبة لمهنة محددة في المرشح لها؟ وان يكون حدوث ذلك إحتمالاً إستثنائياً.

سادساً: المدرسة والمؤسسة الإقتصادية: يمكن معالجة مشكلة بطالة المتعلمين والتخفيف من أعباء الدولة بالربط بين التعليم، لا سيما التعليم المهني والمؤسسات الإقتصادية، فيكون لكل مؤسسة إقتصادية مدرسة تابعة لها لتخريج كوادرها فيصبح للمؤسسة دور تربوي، ويصبح التدريب على المهنة يتم في الميدان العملي ويكون منتجاً بدل التعليم المهني المصطنع الذي تقوم به الدولة وبعض المراكز المهنية ولا تجد لخريجيه عملاً بل قد ترفضهم المؤسسة الإقتصادية لأنهم لا يصلحون لها.

سابعاً: الإرتفاع المتواصل برسالة التعليم من خلال الإرتفاع المتواصل بمستوى المعلّم في كل المراحل وعلى كل المستويات العلمية والخلقية والمادية، فيشترط فيه من مثاليات الأخلاق ما لا يشترط في غيره الاّ أن يكون حاكماً أو قاضياً، ويخصص المعلم في كل المستويات بامتيازات مادية لا تضاهيها مهنة أُخرى.

ثامناً: إذا كانت المدرسة المحايدة خيالاً، فالمطلب الأساسي هو إعتماد مبدأ ديمقراطية التعليم، بمعنى تيسير التعليم للجميع بدون إقصاء لمتعلم أو معلّم.

تاسعاً: إستخدام وسائل الإتصال الحديث: كالتلفزة والإذاعة والأشرطة المسجّلة والحاسب الآلي والأقمار الصناعية وغيرها لنشر المعرفة وتكوين رأي عام وجامعات شعبية وثقافة إنسانية.

عاشراً: الربط الوثيق بين الجامعة الوطنية ومراكز البحث العلمي من جهة وسائر مؤسساتنا الإقتصادية والإجتماعية والسياسية، فتكون كل مشاريع المستقبل قد وضعها العلماء والخبراء والبقية منفذون بمن فيهم قادة العمل السياسي والإقتصادي والإجتماعي... فتكون الجامعات فضاءَات مفتوحة حرة للإتصال والبحث والحوار حول مشكلات البلاد والعالم والتدرب على ممارسة الديمقراطية.

أخيراً، لا بد من التأكيد على ضرورة توفير مناخات تربوية مؤاتية ترتبط بأخلاقيات تربوية جديدة تنطلق من الإقرار بأن المجتمع العادل يجب أن يوفر لكل أطفاله فرصاً تعليمية متكافئة ليس بإعطائهم كلهم الكمية نفسها من التعليم ولا العدد نفسه من السنين المدرسية، ولكن أيضاً بالتأكد من أنهم ينالون جميعاً دون إستثناء النوعية نفسها من التعليم.

أهمية التوجيه المهني والإجتماعي

رجاء مكي

يكرّس الواقع السياسي الحالي المتّسِم بالتجاهل والمداراة وبالإهمال واقعاً إجتماعياً لا يقلّ خطورة، ويحمل في طياته الكثير من المشاكل الملحّة التي لا يمكن أن تعالج إلا بشكل جذري وشمولي في الوقت نفسه.

وتفرض علينا المرحلة الراهنة؛ لدى التعرّض لأي ملفٍ إجتماعي، أن ننطلق من مبدأ توجيهي إرشادي عام لا يقتصر دوره على الأسرة بل يجب أن يبدأ أيضاً من المدرسة.

ومشكلة "الإرشاد والتوجيه" هي مشكلة من تلك المشاكل الملحّة التي تطرح نفسها في بلادنا وتطرح معها مسألة منهجية تربط ما بين العلوم الإجتماعية والتربوية والنفسانية وتلحّ على إعادة النظر في دور المدرسة الحالي وفي علاقتها بالأسرة وبكافة العمليات التربوية، ونعرض على سبيل المثال عملية "التقويم المدرسي".

ومن موقعي كأستاذة جامعية، حملت هذه المشكلة وطرحتها تكراراً وفي السنوات الأربع الأخيرة على بساط البحث مع طالباتي وطلابي الذين بحثوا بجد – وخاصة المدرسين منهم – وضمن الإمكانيات المتوفرة عن موضوع التوجيه.

أ– ماذا نعني بالتوجيه؟

إنه مجموع الخدمات التي تهدف الى مساعدة الفرد على فهم نفسه ومشاكله واستغلال إمكانياته (قدرات – مهارات – استعدادات – ميول) وإمكانيات بيئته. فيتمكن الفرد من تحقيق أهداف وإمكانيات تتّفق بين ميوله وواقع بيئته في سبيل حلّ مشاكله حلاًّ عملياً يُؤدي الى عملية تكيف واعية مع نفسه ومع مجتمعه، فيبلغ حينذاك – وعلى حدّ قول د."أحمد لطفي":

النمو والتكامل: (في الشخصية).

(في مجال الدراسة)

(في مجال العمل)

(في مجال الأسرة)

(في مجال العلاقات الإجتماعية).

ويحدد P. Foulquié في قاموسه التربوي: Dictionnaire de la langue pédagogique مشكلة التوجيه بطرفين لا بدّ وأن يكونا همّ كل عمل تربوي:

الأول: تأهيل الفرد نفسه وعلى صعيده الذاتي.

الثاني: تحضيره للوظيفة الإجتماعية العامة. هذا التوجيه يجب أن يكون – ودائماً برأي Foulquié – مَظهراً من المظاهر التربوية الجماعية (عمل فريق L'oeuvre d'une équipe) التي تجمع ما بين الفرد – الأهل – المدرسين – الطبيب والأخصائي النفسي.

إلا أن ذلك لا يعني الإهتمام بالمميزين (التلاميذ المميزين) أو النخبة على حساب الآخرين دون التفكير بمصيرهم: إنه توجيه يهدف لإيجاد موقع لكل فرد.

ونلفت النظر الى أن فكرة التوجيه بدأت تأخذ أبعاداً متنوعة في علم النفس وذلك تبعاً للمواضيع المطروحة (كالإرشاد أو التوجيه الزوجي الأسري مثلاً...)، لكن التوجيه ومنذ ان استقل عن مبدأ الخدمة الإجتماعية العامة، انفصل من حيث المبدأ الى قسمين أساسيين: توجيه مهني وتوجيه اجتماعي.

١. التوجيه المهني Orientation Professionnelle

إنه فعل توجيه الأفراد، والمراهقين منهم خصوصاً بهدف اختيار دربهم المهني الذي يجب ان يأخذ بعين الإعتبار الشروط الإقتصادية – الإجتماعية للعصر والتي يمكن أن تلائم سلوكهم وأذواقهم.

إن وظيفة التوجيه المهني هي تلك التي تتمكن من تأمين الصلة الكبرى بين المراهقين وجماعتهم "في الوقت الذي يتمّ فيه الإندماج الإجتماعي للجيل الصاعد.. حيث ما زال يتّصف بنقصٍ في النضوج والخبرة والمعلومات"[١].

ويمكن للتوجيه المهني ان يطبق على حالات فردية فيكون فناً متقارباً مع التوجّه العيادي الذي يتضمن تشخيصاً أقلّ من التخمين والحدس والتنبوء[٢]؛ (Un diagnostic moins qu'un pronostic) لدفع الفرد للنجاح في عمل ما بعد تهيئته مهنياً له، وذلك لا يمكن أن يتمّ قبل ١٧ أو ١٨ سنة، فالإختلافات الفكرية لا تظهر إلا بعد عمر الـ ١٤ سنة؛ إلا أن الوقوف على ميل واتجاه الفرد منذ صغره أساسي لتهيئته للوصول الى المرحلة المذكورة اعلاه.

يرتبط التوجيه المهني إذاً بطفولة الفرد وبمواقف وبمواقع أهله حياله وكيفية توجيهه (تماهياً أو تعويضاً).

نظراً لواقعنا الحالي، واقع ما بعد الحرب، نجد أن معظم شبابنا يشعر بالحيرة وبالقلق إزاء المستقبل، منهم من لا يعرفون تحديد مجال مهنتهم وتوجهاتهم التي تتناسب مع قدراتهم ومع سوق العمل من جهة اخرى.

والمشكلة اليوم تنقسم الى قسمين: توجيه مهني أول، واختيار مجال الإختصاص ومتابعة التحصيل العلمي، وغالبية شبابنا لا تعرف أنواع الإختصاصات المتواجدة في بلدهم ولا أماكن تواجدها.

توجيه مهني ثانٍ ؛ إيجاد سوق العمل وتحديد الحاجات الحالية والطارئة منها.

ونلفت النظر بهذا الخصوص الى محاولات "المؤسسة الوطنية للإستخدام" في هذا المجال، لكنها محاولات تبقى بطيئة ويتيمة ما لم تكن مقرونة بتخطيط عام يطال كافة المؤسسات والإدارات الأخرى، تخطيط يرتبط مباشرة بمجال الجامعات ومعاهد التعليم العالي.

إن أهمية التوجيه المهني مسلمة أساسية في واقعنا الحالي، وهو توجيه يطول الحديث عنه وعن تشعباته وكيفية خوض التجربة فيه (سابقاً وحالياً)، لكنني أفضل أن أركز في نصي هذا على أهمية التوجيه المدرسي الإجتماعي لأنه الركيزة والإنطلاقة، فهو يهيىء كما يطلق تماماً التوجيه المهني. فالهم ان تسود الفكرة وان تعم على الصعيدين الخاص والعام، الفردي والمؤسساتي!!.

---

(١) و (٢) P. Foulquié : *Dictionnaire de la langue pédagogique*, PUF Paris 1971, P.344-345.

٢. التوجيه الإجتماعي Orientation sociale

يتكامل التوجيه الإجتماعي إذاً مع التوجيه المهني، لا بل أن الأخير هو جزء لا يتجزأ من الأول، فكلمة الإجتماعي هنا هي كلمة شاملة واسعة، فالمرشد الإجتماعي هو المرشد التربوي، هو المرشد النفسي، هو المرشد المهني، هو حتى المرشد الصحي، وطالما ان الإجتماعي هي صفة مأخوذة من المجتمع، وطالما ان المجتمع هو حقل مغناطيسي مقسم الى وحدات عدة، لكنها تسبح كلها في نفس الإطار، فإن هذه الصفة هي صفة جامعة لمستويات عدة.

يشتق التوجيه الإجتماعي من مبدأ الخدمة الإجتماعية، وهو مبدأ واسع يمكن ان يغطي كافة الأزمات والأخطار لكافة المواطنين.

ويصبح التوجيه بذلك جزءاً من كلّ. وتنبع من هنا أهمية تعميم مكاتب الخدمات والتوجيه في كافة الإدارات والأقسام والوزارات ويجب الاّ تكون حكراً على وزارة التربية... وهذا هو حال البلدان المتحضرة أو لنقل حتى حال الكثير من البلدان العربية.

ان الخدمات، يمكن أن تقدم على الصعيد الوطني ضمن عدة افكار نطرح منها:

خدمات صحية – مساعدات طفولة – حقوق الطفولة – حماية الأمومة – خدمات الشباب – الخدمات الطبية – امور التبني – مساعدة المتقاعدين والمعاقين والشيوخ – مساعدات اجتماعية للسكن، للأسرة الخ ...

ويصبح التوجيه بهذا المعنى عملاً اجتماعياً مركزاً في نقاط ثلاثة:

١. **توقع وترقب:** لرؤيا مشاريع تطرح منحى جديداً في الفكر وفي الفعل.

٢. **اتصال:** يستخدم كافة التجديدات التقنية "المستعرضة" في المجتمعات المحلية بحيث يسمح بطرح ومعالجة صورة جديدة للعمل الإجتماعي.

٣. **ادارة نوعية:** مطواعة مسؤولة وتسعى لتحقيق النجاح[٣].

نستنتج، انها نقاط مستوحاة من الواقع الحديث، واقع الأعمال وإدارة الأعمال، فتركز على المعطيات المعلوماتية والإعلامية مع طلب الآنية المستمرة.

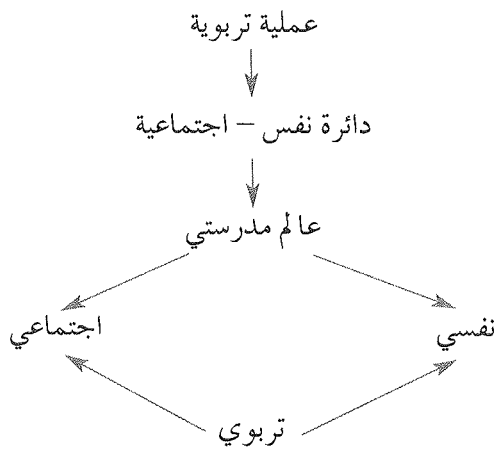
---

(٣) Sous la direction de M.F. Marquès-J- Walter : *Perspectives du travail social*- E-S- F Paris 1988

ويمكن طرح مثال؛ الخدمة أو المساعدة الهاتفية التي بدأت في الإنتشار مؤخراً:
Service d'aide téléphonique والتي يصبح المستمع فيها هو الشخص المهني أو المتمهن للحقل الإجتماعي.

هذا العمل الإجتماعي الذي سبق ذكره يجب ان يحقق هدفه بالخدمة وبالحماية بالمساعدة وأيضاً بالوقاية، وهو شكل من اقدم أشكال الحماية الإجتماعية.

ب- مشكلة البحث (مشكلة التوجيه الإجتماعي).



إن البحث في التوجيه الإجتماعي في لبنان وأهميته، هو بحث يفرض الواقع اداته ومشكليته، وعرض هذه المشكلة مع طرح حلول لها يساهم اولاً وبشكل اساسي في خلق جو صحة نفسية عامة نبدأ بها ليس فقط من الأسرة بل من المدرسة ايضاً.

ما هي الصحة النفسية؟

يقول Arixon إن الإنسان يواجه مشكلة أو عدة مشاكل أساسية في كل مرحلة من مراحل نمو حياته، لكن هذه المشكلة يجب مواجهتها ومن ثمّ حلّها حتى يتيسر له مواجهة وحل مشكلاته اللاحقة.

كما يجب على من حوله مساعدته على المواجهة والحلّ مما يساهم في خلق جو صحة نفسية سليمة على صعيد: الفرد – الأهل والمجتمع.

من هذا المنطلق السوسيولوجي، ومن منطلق آني حالي، وكما قلنا لوطن ما بعد الحرب، فإن العناية بالصحة النفسية يصبح أمراً وطنياً واجتماعياً وانسانياً إضافة الى كونه عملاً اقتصادياً، انتاجياً، تنموياً!

ومن هذا المنطلق أيضاً، يصبح التوجيه الإجتماعي أمراً أساسياً، لا بل أحد الحلول الأساسية والمباشرة التي يمكن أن تقودنا لما نسميه في علم النفس: الصحة النفسية! (استعمال تعبير صحة نفسية يعود للدلالة على قدرة الفرد على التكيف مع نفسه ومع البيئة التي يعيشها وذلك مرتبط بتكوينه النفسي).

يدخل علم النفس هنا كي يتمنى – على حد قول B. Andrey ان يلعب دورًا في الحياة المدرسية فيدخل وينصت للعالم المدرسي (le monde scolaire) ويتساءل عن حياة المجموعات والتجمعات داخل هذا العالم!.

ونحن نتساءل بدورنا، وطالما نتحدث عن أهمية التوجيه الإجتماعي الذي اعتبرناه داخل العملية التربوية الشاملة، نتساءل عن ماهية تواجد علم النفس في المدرسة؟ وللإجابة عن هذا التساؤل لا بد من إيجاد العلاقة التي تجمع ما بين علم النفس وعلم التربية؟

لا يؤمن B. Andrey بوجود "علم تربية" مستقل إلا لدى الحديث عن تقنيات أو مناهج؛ انه وعلى صعيد الواقع المعاش مرتبط وبالضرورة الفعلية بما يسمى بعلم النفس التربوي la psychopédagogie لأن جوهره لا يُفتش عنه الا ضمن إطار علاقة، (ضمن إطار علائقي) علاقة مع الآخر، ويمكن ان يكون هذا الآخر: ولد، جماعة، استاذ الخ...

وعليه فإن Andrey يعرّف علم التربية بأنه (لحظة)؛ بأنه وضعية سيكولوجية يتنازعها متغيران:

أ- طبيعة العلاقات العاطفية التي يقيمها الولد مع محيطه وواقعه التربوي.

ب- التغيرات الفيزيولوجية – الجسمانية التي تحدد نموه وتطوره.

وهنا تدخل المدرسة l'école بشكل فعال في محيط الولد، لا بل تشكله (أي تشكّل هذا المحيط) وتكون مرتعاً له، لا بدّ من أن يتطور وينمو الولد بداخلها، لذا فإن وظيفة الاخصائي

النفسي لا بدّ وأن ترتبط بوظيفة الأخصائي التربوي والعكس بالعكس؛ وهو إرتباط طالما أهمل ومنذ زمن في بلادنا، واليوم وبفعل إعادة توزيع العمل – تنوع الحياة في المدينة وأيضاً في القرية – تأثير وسائل الإعلام – تكثيف الحياة السياسية والإجتماعية[٤]... لا بدّ من أن يفرض التوجيه الإجتماعي أهميته علينا في ظل تشابك المسألة التربوية.

إن ما يُقال عنه "علم النفس المدرسي" ما هو إلا "علم النفس التربوي" الذي يجب أن يدخل بجدّة في برامج تكوين وتدريب المعلمين والقيّمين على المؤسسات التربوية. وهنا أود أن ألفت النظر إلى أن المشكلة لا تُقتَصرُ هنا على مسألة التدريب بل هي تصل الى حدّ المعاناة في كيفية تعليم مواد علم النفس: فغياب الأهداف والغايات، وغياب الطرائق التعليمية تدعو لإعادة التفكير في نوعية إدخال جديدة لهذا العلم الأساسي في العملية التربوية، ولنتذكر دائماً أن أهم شروط توازن الفرد تكمن في شعوره بالتكامل والإندماج مع جماعته. مما يؤمن له الشعور بالأمان الذي يحتاج إليه عكس الشعور بالعزلة وبالرفض، وهو شعور مقلق وباعث على عدم الإنتظام الإجتماعي.

نحن هنا بحاجة مباشرة للموجّه الإجتماعي الذي عليه (أو يُطلب منه) أن يتقاسم مع التلميذ همومه ونقول "اسراره": (Il est censé de partager les "secrets")

عليه ان يتفهم اولاً، يشارك ثانياً ويساعد أخيراً[٥].

ج– التقنيات المتبعة:

وسأقسمها الى قسمين:

١. تقنيات التوجيه الإجتماعي.

٢. تقنيات البحث.

١. تقنيات التوجيه الإجتماعي (والمهني). طالما أن علم النفس المدرسي هو علم يتكوّن حالياً (في طور التكوين) في بلادنا؛ فإننا يمكن أن ننوّع طرائق المقاربات العلمية.

---

(٤) وكلها امور تدخل في صلب علم اجتماع الشباب. sociologie de la jeunesse-les jeunes.

(٥) Comprendre - partager et finalement comprendre: B. Andrey la psychologie à l'école PUF. 1974, Paris

وهي من أهم عناصر العملية النفس – تربوية

ولقد أثبتت طرائق اللهجة الخطابية الأستاذية فشلها، فالمعلم عندما نهيؤه جيداً فإن دوره يتعاظم في العملية التربوية ويكون دوراً مهيئاً للتلميذ بحد ذاته، يجب ان يتهيأ المعلم إذاً لتعويد التلاميذ على عمل الجماعة travail des groupes وعليه هو ان يتعود على سماعهم، على نقاشاتهم (جماعة ثم افراداً). أن تكوين الأستاذ او المربي تكويناً نفسياً – تربوياً هو المدخل الأول لسيادة التوجيه الإجتماعي.

وعملية الإنتقال من الجماعة الى الفرد هي عملية مهمة جداً يجب ان يبدأها الأستاذ وينهيها الموجه الإجتماعي، فعملهما لا يجب ان يتعارض بل ان يتكامل، والنظرة بينهما يجب ان تكون نظرة تآزر لا نظرة عداء. لذلك فإن التعوّد على القيام بتقنية الملاحظة l'observation، ضمن شروط عدم التأخّر والمثابرة والتعميم على جميع التلاميذ هي البداية، هي اولى التقنيات المطلوبة.

ان خصائص هذه التقنية متعددة، الا انها تسمح وبالدرجة الأولى بالإختبارات الفردية السريعة التي ترصد نمو الفرد وتدخل مباشرة في الحياة التربوية للصفوف وتصل الى درس الوسط الأسري، العائلي للتلميذ وهنا نصل بالتدرج الى التحليل النفس – اجتماعي بعد ان كنا قد بدأنا بالتحليل التربوي.

إن ملاحظة الأستاذ يجب ان تضاف الى ملاحظة الموجّه كي نصل الى فعلٍ تربوي نفساني يساهم في إنجاح العملية التربوية. فالفعل الأفضل هو عمل الفريق travail d'équipe.

بعد الملاحظة – وإذا وددنا التسلسل – نصل الى المقابلة التي نفضلها بأن تكون مقابلة نصف موجهة، ويمكن ان نقوم بها مع التلميذ ونقرر على ضوئها وعلى ضوء الملاحظة التي سبقت وعلى المعلومات التي حُصدت مسألة استدعاء الأهل ومقابلتهم بهدف معرفة واقعهم عن كثب ومعرفة اجواء ومحيط التلميذ الأسرية التي تقولب سلوكه، ولا ننسى ان الزيارة ضرورية – وهي ضرورة يحددها الموجه – لمزيد من التفاصيل بهدف إيجاد نوع من التعاون ما بين مجتمع المدرسة ومجتمع الأسرة.

وإذا كنت قد ركزت على أهمية التعاضد ما بين الأستاذ والموجه وضرورة التهييء له من قبل كافة العاملين في المدرسة (كفريق متكامل: ناظر – مدير – منسق الخ...) فإن التركيز على ذلك التعاضد الآخر الذي يجب ان يتم بين المدرسة (بشخص الموجه فيها) وما

بين الأسرة (محيط الولد الأول) هو تعاضد لا يقلّ أهمية عن الأول بل انه ميدان عمل الموجه الإجتماعي. ولا ننسى ان تقنية الإستمارة هي من التقنيات التي لا يمكن اقصاؤها، هي مرحلة من مراحل التوجيه الإجتماعي التي يجب ان تُضمّ الى ملف كل تلميذ... انها مرحلة توثيقية تجمع معلومات سوسيولوجية عن التلميذ وعن وضعيته الأسرية بتفاصيلها (مركز الأب والأم الإجتماعي – وضع الأخوة والأخوات – درجة التحصيل العلمي الخ..) ووضعيته المدرسية (تحصيله العلمي – تسجيل شكاوى في حال حدوثها – مستوى الذكاء عنده: وهنا يمكن وضع نتائج الإختبارات في حال استعمالها – رأي المدرس الشخصي – علاقاته مع تلاميذه) ويترك حيّز لملاحظات الموجّه.

كما إن تقنية الروائز والإختبارات الإسقاطية تقنية مهمة لتحديد شخصية التلميذ ودوافعه النفسيه وميوله، وكلها تقنيات يجب ان تطبق من قبل المرشد بنزاهة وبحيادية مطلقة neutralité وبصدق وبسرية (نشدد عليها)، على الموجّه ان يتابع الحالات التي تصادفه او تطرح عليه، وان يعتبر ان التقنيات السابقة الذكر هي تقنيات مساعدة لتقنية اساسية هي دراسة الحالة étude de cas. استعمال هذه التقنيات هو استعمال بحاجة لتدريب ولتمرين كي نحصد نتيجة فعالة، من هنا فإن ما يطبق حالياً في مدارسنا في لبنان بأن ينوب أي شخص آخر عن الموجّه الاخصائي وأن يحلّ محلّه يمكن ان يزيد المشكلة تفاقماً بدل ان يكون الهدف هو حلاً لها.

كما ان إرسال التلميذ الى اخصائي خارج المدرسة يفقد العملية التربوية شموليتها وبالتالي يقلل فرص نجاح العلاج لإفتقار الاخصائي الى المعلومات الكاملة والى معرفة دقيقة بالطاقم التعليمي وبالوضعية التعليمية على الأرض (ولدينا بهذا الخصوص حالات مفصلة عن هذا المنحى الخاطىء).

د– نظرة تاريخية:

لا تأتي النظرة التاريخية هنا من قبيل التقليد بل للإطلاع سريعاً على تطور فكرة الخدمة او العمل الإجتماعي وللوقوف على بعض أهم مطلقي العمل النفساني التربوي.

ان مبدأ الخدمة الإجتماعية بمعناه الواسع لا بدّ من ان يصل الى هدف الحماية والمساعدة

والوقاية. وقد بدأ ضمن التعاون الإنساني من جهة الغني نحو الفقير، وهو من أقدم أنواع أو أشكال الحماية الإجتماعية.

لقد تطور مبدأ الخدمة في العالم الغربي كي يصل الى تحديد في إطار الموازنة الإجتماعية العامة للأمة، فتصبح معه المساعدة الإجتماعية حقاً للأشخاص المستوفين للشروط المحددة من قِبَلِ القانون.

نعرض فيما يلي للتطور الذي حصل في فرنسا لهذا المفهوم[٦]:

– في سنة ١٩٥٣ تمّ تحديث تشريعي لهذا المفهوم وتبعه إصلاحات قانونية.

– استعمل بعدها الرقم الرمزي ٣ كي يلائم مراحل الإصلاح والتحديث في مواد الخدمة والمساعدة الإجتماعية وكان على التوالي في السنوات: ١٧٩٣–١٨٩٣–١٩١٣–١٩٥٣–١٩٨٣–١٩٩٣.

ومن خلاله كان يعاد توزيع الكفاءات من خلال وزارة الشؤون الإجتماعية بالتعاون مع هيئة وطنية نذكر على سبيل المثال:

– المجلس الأعلى للخدمة الوطنية.

– المجلس الأعلى للعمل الإجتماعي.

– المجلس الوطني للمسنين وللمتقاعدين.

– المجلس الوطني للمعاقين.

– معهد الطفولة والأسرة[٧].

وكان لاندلاع الحرب العالمية أن فاقمت من مسألة البطالة وأجبرت هذه الهيئات على إعادة تخطيط سياسة التوجيه المدرسي والمهني (وكان رائدها (H. Pieron). وقد نادى H. Wallon عالم النفس الطفولي بأن علم النفس غير مفصول عن المدرسة، وتأسس معهد - Bernard claude كأول مركز نفسي – تربوي راعى الصحة النفسية للأطفال.

---

(٦) يمكن مراجعة بحث: التوجيه النفس – اجتماعي في المدارس اللبنانية – باحثات – الكتاب الثاني – ١٩٩٥ – وفيه عرض تفصيلي لتطور هذا المفهوم.

(٧) B.Andrey : *La psychologie à l'école*, PUF, Paris 1474

نستنتج ارتباط القوانين بالمؤسسات وبمجموعة العمل، وهو ارتباط متأثر بوضعية النضوج الإقتصادي الإجتماعي.

أما فيما يخص مساعدات الطفولة فقد تطورت من مفهوم "الأطفال المساعَدين" الى مفهوم "المساعدة للأطفال" وهو أعم وأشمل، الى ان اصبح أخيراً "الخدمة الإجتماعية للطفولة"[٨]، وأدخلت مع المفهوم الأخير التقنيات التربوية والنفس – اجتماعية الحديثة.

وطالما نحن في إطار الحديث عن التوجيه الإجتماعي الذي عنيناه شاملاً ويبدو منذ المراحل الأولى وداخل مؤسسة المدرسة، فيمكن ان نعرض سريعاً لأهم منظري هذا التيار الذي تأثر مباشرة بالتحول الذي شهده العالم الغربي من الزراعة الى الآلة. (monde agraire - monde machinisme).

ويمكن القول ان نهاية القرن التاسع عشر كانت انطلاقة لهذا التيار حيث تزايدت الإحتياجات وتبدلت المواقف معلنة ركائز حقيقية لعلم النفس المدرسي.

– في سنة ١٨٨٤ أنشا F. Galton مختبراً نفسياً في بريطانيا العظمى ثم عمل W. MacDougall على مشاكل التكيف. الا ان نقطة البداية كانت في بريطانيا حيث ولدت هيئة تعنى بعلم النفس المدرسي فلحقتها الدول الصناعية الأخرى وضمن نفس التوجه، فعرفت المجلات والنظريات التربوية للذكاء تطوراً مهماً في هذا الحقل.

هـ– ميادين التطبيق:

إن الدراسات الميدانية المتكررة وبمساعدة طلاب مادة علم النفس الإجتماعي في السنتين الثالثة والرابعة (الجدارة) في معهد العلوم الإجتماعية التابع للجامعة اللبنانية وعلى مدى خمس سنوات اثبتت الوقائع التالية:

١. لكل مرحلة مشاكلها، ولا يمكن القول بأننا بحاجة للموجّه في المرحلة التكميلية والثانوية (مراحل سن المراهقة) دون أن نأبه بالمرحلة التأسيسية الأولى: الطفولة (وهي مرحلة تهيء للثانية)[٩].

---

(٨) انتقال المفهوم من الخاص للعام، تأكيداً لشمولية التوجيه والخدمة. كما انتقل من التطوع الى الوظيفة والإختصاص.

(٩) اما في الجامعة (وحتى في المرحلة الثانوية)، فالتوجيه المهني والتوجيه الإجتماعي شبه غائبين على حد سواء.

٢. يغيب المرشد او الموجّه غياباً شبه كلي عن المدارس اللبنانية ورغم التحول الإيجابي الذي يمكن ان يحصل أو أن يكون قد حصل فهو لا يغطي نسبة ٢٪ من المدارس المبحوثة[١٠].

أما في من يحل محله فهو غالباً ما يكون الناظر او المنسق او غيره من الأساتذة الذين ربما كانوا قد حصلوا على شهادة في علم النفس العام او علم الإجتماع.

نستنتج عدم إيلاء المدارس في لبنان الأهمية لمثل هذا النوع من التوجه. يقابله غياب[١١] الإختصاص او التدريب في الجامعات.

ونحن نراعي مسألة بديهية مسيطرة في لبنان: هي واقع الإختلاف الحاصل ما بين المدارس الخاصة والرسمية.

٣. واقع غير متغير بالإجمال منذ بداية البحث (١٩٩٠) فالحالات متنوعة والمدارس متنوعة في مناطق مختلفة من لبنان.

٤. التكامل غير حاصل ما بين المدارس والموجه – في حال تواجده. ذلك ان مهنة الموجه النفسي – التربوي لا تقتصر على الإختبارات او المقابلات[١٢] بل تتعمّق في تحليل الوضعية على ضوء عناصر كاملة ومجتمعة؛ انه تحليل يجب ان يدافع عنه الموجه وينقله للأساتذة وللقيمين التربويين.

ونشير هنا الى صعوبة البحث الميداني في المدارس وعدم تجاوب الكثير منها لإعطاء المعلومات، وهذا عائد للنقص الحاصل طبعاً في الكثير منها إذا لم نقل أغلبها.

ها هي "منال" تدرس وضعية المدرسة المبحوثة في سنة ١٩٩١ فتركز على إدارتها (نظراً لما تلعبه الإدارة من دور مهم في تحسين سمعة المدرسة ومستواها العلمي) متعمّقةً حتى في بعض تفاصيل شخصية المدير.

كما ركزت على وضعية الأساتذة المميزة (خبرة طويلة+حملة دكتوراة+تأليف كتب

---

(١٠) نتساءل عن مدى فعاليته ومدى حسن تدريبه في حال تواجده.

(١١) أو عدم الجدّية في توجّه جذري.

(١٢) لم نجد اية حالة يقوم بها الموجه بقياس او باختبار نفسي، وتقتصر المسألة على المحلل او الطبيب النفسي لدى زيارة قصرية له في عيادته اذا استفحل الأمر.

تدرس في المدارس الأخرى). و لم تنس إعطاء المعلمات المعلومات التاريخية والكمية (مساحات الصفوف، الملاعب، غرف المعلمات، غرف الإجتماعات الخ...) لكافة مراحلها[١٣].

لقد درست ولاحظت "منال" وضعية المدرسة[١٤]. وعمدت بعدها الى تقنية المقابلة مع المدير (لمرّتين) ومع بعض الأساتذة ومع أقارب الحالة المختارة.

المشكلة كانت في العجز المادي وفي كيفية تحمل النفقات التي يمكن أن تزيدها عبئاً وضعية الموجّه الإجتماعي:

"ج– كانت لغتها الفرنسية جيدة، وكنت احتاج لكسب ثقة الناس.

س– طالما انك قبلتها كمعلمة؛ فهذا يعني انها لم تكن كمرشدة اجتماعية في المدرسة.

ج– نعم بدأت كمعلمة وفيما بعد صارت مرشدة اجتماعية.

س– كيف حصل هذا وبطلب من؟

ج– اثناء قيامها بالتعليم كانت تبادر دون طلب من احد الى زيارة بعض الطلاب ذوي الحالات الخاصة في منازلهم في المنطقة... كانت تقوم بهذا بدون مقابل وبدون طلب من احد، حتى انها لم تكن تخبرني بذلك... ثم فرّغتها بعدها بمعدل ١٨ حصة اسبوعيا بدل ٢٤ حصة.. لكنها سافرت[١٥]".

أما الولد، ذو الحالة الخاصة المتابع في بحث منال، فقد كان غير مشبع وبالتالي غير متوازن عاطفياً و لم تنفع معه هذه التدخلات البسيطة والسريعة من المعلمة – المرشدة (وهي حالة يمكن ان تعمم في مدارس مختلفة).

وقد قامت "صباح" ببحث مشابه سنة ١٩٩٢ وفي مدرسة تنتمي لنفس فئة المدرسة الأولى(خاصة، تقوم على اكتاف شخص واحد يتماهى بالمدارس الخاصة الكبرى – من الفئة الأولى).

---

(١٣) كما اعطت رسماً تخطيطياً هندسياً لمبنى المدرسة خارجياً وداخلياً، وهي نقطة مهمة في البحث، نظراً لأهمية الشكل الهندسي وتأثيره على المحتوى والعلاقات ككل.

(١٤) ترددت على المدرسة مدة خمسة ايام متتالية مما سمح لها بمراقبة كافة التفاصيل خاصة تلك التي تتعلق بسير الدروس مثلما تلك التي تتعلق بأوقات الفرص في الملعب.

(١٥) من مقابلة مع المدير، اجرتها م. سنة ١٩٩١.

ولقد كان لدى هذه المدرسة موجّهة اجتماعية سافرت في سنة ١٩٧٨ و لم تستبدل بغيرها نظراً للأزمة المالية التي تعانيها المدرسة، وتقوم الناظرة – التي تمت معها المقابلة – بهذه الأعمال وبحلّ الأمور الشخصية أو الأسرية العالقة:

تبسّمت وقالت: أصبحت انا المسؤولة عن مشاكل التلاميذ، مع العلم ان هذه المسائل غير مطلوبة مني وتكفيني هموم المدرسة، لكن محبتي للأطفال أشعرتني أنهم أولادي. اختار – بغياب المدير في أسفاره – نخبة من الطاقم التعليمي الذي أثق به ونعالج سوية المشاكل"[١٦]...

وعن سؤال بإمكانية رواية بعض المشاكل التي واجهتها:

"ولو يا أهلاً وسهلاً، للحقيقة انه الآن ما عندي شيىء"[١٧].

ودخلت "صباح" و "منال" وغيرهما من الطلاب في تفاصيل بعض الحالات المستعصية أو الصعبة وكانت المشكلة تكمن دائماً في الحلول السريعة ابنة الحاجة، دون أي اختصاص او تفهم عميق للواقع الواعي واللاواعي لصاحب المشكلة، ومن ثم دون أي ربط ما بين التربوي/ النفسي والإجتماعي...

وها هي "أغاريد" تقوم بعدة مقابلات للغرض نفسه ومن مدرسة ربما كانت أعرق وأقدم من المدرستين السابقتين، كان ذلك في سنة ١٩٩٢ وكنا جميعاً نستنتج في الصف أن أغلب المشاكل لدى الأولاد كانت مشاكل عاطفية بداعي انفصال او طلاق الزوجين، مما يدفع الطفل للعدوانية، الإضطراب السلوكي مع اترابه وحتى في أحيانٍ كثيرة للسرقة.

---

(١٦) و (١٧) من المقابلات التي قامت بها صباح سنة ١٩٩٢.

I- أسئلة مقابلة مع مديرة المدرسة "الإبتدائية"

أ- الأسئلة:

١. هل يوجد مرشد نفسي – اجتماعي في المدرسة؟
٢. هل هو مسؤول عن كافة مراحل التعليم في المدرسة؟
٣. لماذا لا يوجد مرشد نفس – اج؟ من أو ما هو السبب في ذلك؟
٤. من هو البديل عنه؟
٥. من ينظم له عمله؟
٦. هل عمله يأخذ شكل الإستمرارية والدوام؟
٧. هل يوجد مرشد صحي في المدرسة؟ – عرّفي عمله –
٨. هل يوجد مرشد تربوي؟
٩. هل يوجد لجنة أهل؟
١٠. ما هو عملها بالتحديد؟
١١. هل من الممكن ان تكون البديل المناسب عن المشرد النفس – إج؟
١٢. اذا اردت تقسيم الطلاب في المدرسة الى فئات او طبقات، كيف تقسّميها، وعلى أي أساس؟
١٣. برأيك، ما هو دور وزارة التربية في كل ذلك، كيف هي العلاقة والتنسيق ما بين الوزارة وإدارة المدرسة؟
١٤. برأيك، كيف يجب أن تكون المعالجة؟

ب- الإجابات:

١. كلا.
٢. /
٣. منذ البداية، لم يكن يوماً لدينا أي مرشد نفس = أج.
٤. الإدارة، النظّار، الأساتذ الكفوء لذلك.
٥. الإدارة.

٦. كلا، حسب توفر الوقت.

٧. طبيبة تهتم بصحة الأطفال، تقوم بالإسعافات الأولية وقد تأخذهم الى المستشفى اذا اقتضت الحاجة.

٨. كلا، هناك منح مدرسية خاصة من الجمعية للأطفال المحتاجين.

٩. نعم.

١٠. مناقشة الأمور الأكاديمية والإدارية.

١١. كلا.

١٢. طبقات: غنية متوسطة، فقيرة ثم هناك فئات من الطلاب عندها طاقات ومواهب خاصة تشجعها وتنميها.

١٣. لا دور لها البتة، حتى التنسيق ضعيف وبعيد الى أقصى الحدود.

١٤. نحن بحاجة ماسة الى المرشد النفس – أج أنا شخصياً أتابع هذا الموضوع وأطالب به في المدرسة، والى ذلك الحين أرحب بأي شخصٍ مؤهل ولديه الكفاءة لمساعدتنا.

II– أسئلة مقابلة مع:

البديل عن المرشد النفس – أج في المدرسة "الإبتدائية"

أ– الأسئلة:

١. ما هي وظيفتك الأساسية في المدرسة؟

٢. كيف استطعت ان تكوني البديل عن المرشد النفس – أج؟ (لماذا انت بالتحديد)

٣. هل تطوعت لذلك، لماذا؟ أم كان بناءاً على تكليف أو طلب ممن؟

٤. منذ متى وانتِ تقومين بهذا الدور؟

٥. هل يتعارض عملك كبديل مع عملك الأصلي؟ (ما هو دوام كلٌّ من المعلمين)

٦. ما هي الحالات التي واجهتك حتى الآن؟

٧. كيف تقومين بعملك هذا؟ (الإنطلاق من أين بهدف الوصول الى ماذا؟)

٨. هل يقتصر عملك على العلاقة بينك وبين الطالب المعني، ام تتعداه الى الأهل؟

٩. ما مدى موافقة الأهل على وجودك وعملك مع اولادهم؟
١٠. هل تقومين بزيارات منزلية؟ وهل تتعديها الى شيء آخر؟
١١. الى أي مدى يكون تأثير الأهل على الطالب؟
١٢. هل نجحت في إيجاد الحلول لكل المشكلات التي واجهتها؟
١٣. اعرضي لنا حالة واجهتك (بشكل مختصر) – (الحالة، العوارض – النتيجة)
١٤. هل درست حالات لطلاب في مرحلة تعليمية أخرى؟ كيف تجدين الفرق؟
١٥. هل تريدين الإستمرار بالقيام بهذا الدور؟ لماذا؟
١٦. ما رأيك بالإرشاد النفس – أج وأهمية المرشد النفس – أج في المدرسة؟
١٧. ما هي مقترحاتك لتحسين العمل والوضع الحالي؟

ب– الإجابات:

١. مدرسة رياضة بدنية.
٢. بسبب تخصصي الجامعي، زيادة على ان استاذ الرياضة قريب من الطلاب.
٣. تطوع شخصي في البداية، حتى دون علم الإدارة وعند رؤية كثرة المشاكل أنا طلبت من الإدارة ذلك.
٤. منذ بداية هذا العام.
٥. نعم، لأنه ما من متفرّغ كلّي، للقيام بمستلزمات العمل.
٦. أغلبها حالات أسرة.
٧. الإنطلاق من التحدث مع الطفل بهدف إيجاد الحلّ لمشكلته؛ ما من مشكلة لا حلّ لها.
٨. أحياناً، لا بد من الأهل.
٩. موافقون لأنهم يعتبرون تدخلي كمعلمة وليس كمرشد أي دون أجر.
١٠. مرّة واحدة قمت بزيارة منزلية بسبب ضيق الوقت وعدم التفرغ.
١١. هم غالباً سبب المشكل.
١٢. كلا، بسبب ضيق الوقت.

١٣. شقيقان في سن ٨-٩سنوات: العوارض: تأخر دراسي كبير، اهمال ظاهر وساخة أو قذارة بارزة.

الحالة: طلاق الوالدين، وجود خالة زوجة أب بالإضافة الى اختها المتزوجة ووجودها في نفس المنزل مع زوجها وابنتها.

ذهبت الى منزلهما الأب يعي المشكلة تماماً إلا أنه يرفع اللوم عنه وأبدى الإهتمام لكن دون نتيجة، فعملت مع الطالبين بطريقة "الترغيب والترهيب"

النتيجة: تحسن جزئي عند الأخ الأكبر دون الأخ الصغير.

ولولا ضيق الوقت اعتقد انني كنت استمريت حتى النهاية.

١٤. كلا - /

١٥. أكيد، وأتمنى التفرغ لذلك، وقد أخذت وعداً من الإدارة بذلك بعد نيلي شهادة "الدبلوم".

١٦. أهميته كأهمية الأستاذ في المدرسة، لأن الطالب لن يستفيد أكاديمياً إذا كان يعاني من مشاكل نفس - أج.

١٧. يتوجب وجود مرشد نفس -أج لأن المشكلات في تزايد مستمر نتيجة التغير الدائم في مجتمعنا مما يؤثر على الأهل وبالتالي على الأطفال.

وإذا كان ذلك هو حال المدارس في السنوات المباشرة التي تلت الحرب وكانت لا تزال تعرف بعدم الإستقرار، فماذا عن أوضاعها ما بين ١٩٩٥-١٩٩٦؟

لقد أصرّ "محمود" على زيارة المدرسة الأهم في المدينة عدة مرات؛ وعندما وفق بمديرتها حاولت ان تهيء الإجابات على اسئلته، وأعلنت انها مشغولة ولا تتمكن من استقباله الا في حال اطلّعت على الأسئلة، ورغم عدم وجود اسئلة جاهزة نهائية، كان محمود ينتظر الحوار والملاحظة لكي يضيف على دليل مقابلته اشياء واسئلة اخرى.

وكانت النتيجة "سبكة" مجهزة لإجابات متناقضة ولحالة لفتاة شفيت منها بفضل توجيه المديرة المسؤولة، لكنها حالة لم يكن لها وجود اكتشفها محمود نظراً لتناقضها في الطرح وفي التفاصيل.

أما "سناء"[١٨] فجلست في تلك المدرسة الكبيرة، ذات السمعة المتنامية مع الناظرة المسؤولة في غرفة صف تحوّلت بمكتبها فقط الى غرفة مكتب وكانت هذه الناظرة هي نفسها الموجهة.

وحاولت الموجّهة الجديدة في المدرسة الأكثر حداثةً... اقناع "منى"[١٩] بتشخيصها لحالة فتى قاصر ذهنياً. قالت عنه انه متخلف عقلياً، بعد أن قابلته مرة واحدة بدون إجراء أي اختبار او بدون لقاء مع اهله...

انها حالات بسيطة عن عينة أكبر لا يتسع المكان لذكرها او لتفصيلها لكنها كلها تؤكد على نسبية وعي لضرورة للموجّه ولدوره ولأهميته، لكنها تتهرب من التطبيق خوفاً على الخزينة والموازنة أو خوفاً من المكان أو حتى خوفاً من الموجّه نفسه.

وإذا كان هذا هو حال السنوات الماضية فإن الوضع لم يتغير في السنتين المنصرمتين، والتضارب حاصل ما بين المدرس والموجّه تضارب يحل محل التكامل الذي نادينا به في بداية النص.

خلاصة:

ممّا لا شك فيه ان دور المدرسة أصبح يتنامى بسرعة أكثر من ذي قبل، فتطوير البرامج والأخذ بالنظريات التربوية الحديثة، ومشروع او مشاريع التعاطي الفردي مع التلاميذ يغلبُ كفّة المدرسة ويرشّحها للعب دور بارز في نمو وتطور شخصية التلميذ ومن ثمّ تسابقها مع الأسرة (رغم أهمية هذه المؤسسة) في سلسلة عمليات التأثير وبناء الشخصية...

إلا يجب ان يكون التوجيه هو المدخل، وإذا لم يكن فإن غيابه لا بدّ وأن يؤثر على الصفات المذكورة اعلاه[٢٠].

إن أهمية موضوع التوجيه تنبع من عدم تواجده وتعميمه رغم كل المحاولات الحثيثة لتحضير ولمتابعة الولد لمرحلة المدرسة[٢١] وللإنفتاح على الجوّ المدرسي لا الإنغلاق عليه.

---

(١٨) مقابلة اجريت في العام الحالي ١٩٩٦.

(١٩) مقابلة اجريت في العام الحالي ١٩٩٦.

(٢٠) ضرورة اقناع الأهل بمثل هذا النوع من التوجيه.

(٢١) شدّد على المرحلتين الأولى والثانية.

إنه صوت نرجو أن يُسمع وفعلٌ نرجو أن يؤخذ به. وأمر وعي المشكلة لا بدّ من أن يكون البداية الصحيحة في هذا المسار.

فهل ستحقق ورشة المناهج الحالية الإنطلاقة الصحيحة؟

ملحق

بعض ميادين عمل المرشد أو الموجّه النفسي التربوي في المدرسة:

- الإشتراك في وضع نظام قبول الطلبة بالمدرسة أو الإسهام في تنفيذ النظام الموضوع على أسس تربوية.
- الإشتراك في توزيع الطلبة على الفصول عند قبولهم وتوزيعهم على الشعب المختلفة تبعاً لميولهم ولتوجهاتهم (علمي – ادبي مثلاً).
- الإشتراك في عملية التقويم التربوي وتوزيع العلامات ودرس وضعية المتفوق كما المقصّر وكلّها في إطار التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة.
- الإشتراك في توزيع الطلبة على أوجه النشاطات المنهجية وغير المنهجية بما يتّفق وحاجاتهم النفسية.
- القيام بعمليات المسح السيكولوجي والسوسيولوجي للتلاميذ كي تتحدد أمامهم المشكلات العامة والفردية.
- الوقوف على اسباب تغيب التلامذة وظروفه (علاقة مباشرة مع طبيب المدرسة).
- القيام بعمليات مسح تربوي لرصد التخلف الدراسي وأسبابه.
- القيام بملاحظات ميدانية مستمرة تدوّن لاحقاً أو في وقتها لأهمية فكرة الإصغاء.
- مقابلة التلامذة الذين تواجههم مشكلات مختلفة بقصد مساعدتهم على حلّها وذلك تبعاً لمراحل عمرية مختلفة، وتحويل المشاكل المستعصية أو الخطرة على اخصائي لمعالجتها.
- متابعة سير الأمور الأسرية، ومقابلة الأهل أو زيارتهم.

- تنظيم اجتماعات مع مدرسي الفصول تحت إشراف المسؤول التربوي للتشاور في المشاكل وطرق علاجها.
- المساهمة المباشرة في نظام القصاص والتأنيب، في مسائل الترغيب والترهيب المتبعة في المدرسة.
- مساعدة الطلاب مهنياً وتقديم التوجيه اللازم لهم ولأولياء أمورهم بهذا الصدد.
- تنظيم ندوات مع الأولياء لمزيد من التوعية والتعاون على حلّ المشاكل العالقة.
- الإشراف المباشر على كيفية تنظيم أوقات الفراغ وانشغال النشء بها.
- الإشراف والمشاركة في الدورات التدريبية للأساتذة وللمعلمين.

مراجع أساسية

– شحيمي محمد: مشاكل الأطفال، كيف نفهمها – دار الفكر اللبناني – بيروت ١٩٩٤.
– لطفي، احمد: التوجيه التربوي والإرشاد النفسي – دار المعارف – القاهرة ١٩٨٦.
– مجلة باحثات – الكتاب الثاني – بيروت ١٩٩٥.
– وقائع مؤتمر: المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين. عمان – ت٢ ١٩٩٥.
– السفير: الخميس ١٩٩٦/٤/٤

- ANDREY B. (et le Men J.) : La psychologie à l'école- P.U.F. 1974- éd. Paris.
- BSETTI E. (et autres) : votre enfant et le psychologue scolaire- Paris - Dunod - 1988.
- FOULQUIÉ Paul : Dictionnaire de la langue pédagogique. F.U.F. Paris 1971.
- FERRY G. : La pratique du travail en groupe (Une expérience de formation d'enseignants). Dunod-Paris 1970.
- MARQUÈS M.F. : (sous la direction): Perspectives du travail social. ESF- Paris 1988.
- MICHEL A. : Sociologie de la famille et du mariage. P.U.F. Paris 1972.
- THÉVENET A. : L'aide sociale Aujourd'hui. ESF. éditeur- 10e édition - Paris 1994.

العملية التربوية ودورها في بناء شخصية الناشئة

دولة خضر خنافر

مقدمة:

ان التعرض لمسألة التربية والتعليم هو التعرض لأهم مرفق من مرافق حياتنا الذي هو اساس بناء الشعوب والاوطان. فالتربية هي في اساس بناء الانسان وتمثّله لقيم جماعته وهي التي تصقل شخصيته وتجعل منه انساناً محققاً لذاته مؤمناً بوطنه متطلعاً لمستقبل افضل.

وقد شغلت هذه المسألة المهمة والخطيرة العديد من الفلاسفة والمفكرين الذين حددوا منطلقاتها واهدافها ودورها الاجتماعي، عارضين الوسائل الانجح لتحقيق الاهداف المتوخاة. هذه الاهداف لم تكن واحدة عبر العصور، فهي تارة اعطاء الانسان كل ما يمكن من الجمال وكل ما يمكن من الكمال وتارة اخرى هي خلق انسان حر وبناء مجتمع متحضر، كما انها اعتُبرت عند الكثيرين ثورة وتجديد في التفكير والتطلعات والامال والاحلام.

والعملية التربوية تتمحور حول الطفل فهو الهدف والغاية وهو المقياس في نجاح تلك العملية او فشلها.

ويمثل ذهاب الطفل الى المدرسة مرحلة من اهم المراحل التي يمر بها في تطوره الاجتماعي والنفسي، ذلك ان المدرسة تمثل بدء مرحلة التعلم واكتساب المهارات العقلية والتكيف مع المحيط الاجتماعي. والتربية المدرسية يجب ان تكون امتداداً للتربية المنزلية من هنا فأن للمدرسة وظيفة اجتماعية لا تقل اهميتُها عن وظيفتها الثقافية.

ففي المدرسة يرسم الطفل اطار علاقاته الاجتماعية فهو يتعرف الى اصدقاء جُدد ويقيم علاقات جديدة تتيح له فرصة معرفة القيم واختبارها. فالاخذ والعطاء والمسؤولية والواجب، والحق، كلُها قيمٌ يبدأ الطفل بالتعرف عليها في بيئة المدرسة. من هنا وَجُبَ على المدرسة ان تكون حلقة الوصل بين المنزل والمجتمع.

اذن وظيفة المدرسة هي اخراج الفرد الى المجتمع وهو مزود بالكفايات والمهارات اللازمة، اما هدفها فهو اكساب الطلاب العادات الفكرية والعاطفية والاجتماعية التي تساعدهم على التكيف الصحيح في مجتمعهم، ويمكن اختصار مهمة المدرسة بـ:

١- تحقيق الذات.

٢- تحقيق الكفاءة الاجتماعية.

والمدارس في أي مجتمع هي جزء من النظام الاجتماعي لذلك تكون تلك المدارس عُرضَةً لنوع من السيطرة الاجتماعية عليها. فالتربية في أي مجتمع مرتبطة بعملية السيطرة السياسية من ناحيتين:

١- من حيث عملها في مضمار التنشئة الاجتماعية وذلك لاكساب الافراد انماطاً سلوكية معينة.

٢- من حيث عملها في توزيع الادوار على الافراد.

وهاتان العمليتان وظيفتان للسيطرة الاجتماعية السياسية. فالعملية التربوية مهمة جداً لدرجة تغري باقي المؤسسات والافراد بالتسلط عليها، لأن من يسيطر على التربية يسيطر على المجتمع ككل، وذلك عن طريق التأثير المنظم في سلوك الافراد، وتعديله، وتغييره وفق الحاجات والمصالح، اذن الارتباط وثيق بين النظام الاجتماعي والتربية. ومصلحة النظام الاجتماعي والسياسي تكمن في تنمية ثروته البشرية وهذه التنمية لا تتم الا عن طريق التربية والتعليم. والمدرسة هي المؤتمنة على هذا الرأسمال البشري الذي يتوقف عليه تقدم البلاد وازدهارها، وهي المؤسسة التي اصطنعها المجتمع لتربية ابنائه وهي التي تُعِدْ الناشئة للمشاركة في بناء مجتمع افضل.

اولاً: العملية التربوية وشروط نجاحها:

وعملية التربية والتعليم تقوم على ثلاثة محاور هي التلميذ- المعلم- المادة الدراسية. واذا اريد لهذه العملية ان تؤدي دورها على نحو فعال وان تتم بنجاح وتحقق اهدافها يجب ان تقوم بين هذه المحاور الثلاثة علاقة تكاملية تفاعليه وان تعمل بشكل متناسق يفضي الى تحقيق الاهداف المتوخاة.

بالنسبة للتلميذ الذي هو المنطلق والمحور والغاية في العملية التربوية فان الدراسات السيكولوجية ركزت على خصائص نمو التلميذ وحاجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته ووجوب مراعاة هذه النواحي في العملية التربوية.

فالطفل منذ ولادته يمر في تغيرات كثيرة. وهذه التغيرات تتجه الى هدف عام هو البناء والنضج وتسير وفق خطة واضحة تجعل كل مظهر منها لا ينفصل عما سبقه او يليه، فهي مظاهر متعاقبة في نظام عام.

والنمو عملية مستمرة وتدريجية ومتكاملة وهو يشمل النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية التي تتفاعل مع بعضها وتعمل كوحدة متناسقة متماسكة تؤثر في بعضها البعض[1].

والطفل في نموه يتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ونتيجة لنموه وتفاعله مع بيئته يشعر بما نسميه الحاجات التي هي حالة توتر او اختلال في التوازن يشعر به الفرد بخصوص هدف معين ويرغب في عمل شيء لبلوغ هذا الهدف وازالة التوتر واستعادة التوازن، وكل من النقص والتوتر او اختلال التوازن يؤدي عادة الى قيام الفرد بنشاط يرمي الى اشباع الحاجة واستعادة التوازن، بعبارة اخرى تعتبر الحاجة دافعاً مركزياً في هذا النشاط الذي يعمل الفرد فيه "ككل".

والحاجات مهمة في تكوين الشخصية، واشباع هذه الحاجات يساهم في تكوين شخصيات سوية، لذلك على المربين ان يهتموا بهذه الناحية عند التلاميذ، وعلى المنهج المدرسي ان يراعي هذه الناحية ويساعد على اشباع هذه الحاجات عند الطلاب اشباعاً سليماً وهذا يساعدهم على النجاح في دراستهم وحياتهم وعليه، فأن من يقوم ببناء المنهج المدرسي ومن يشترك في تنفيذه ينبغي ان يكون على علم بحاجات التلاميذ في مراحل نموهم المختلفة وان يلم الماماً كافياً بالوسائل والطرق التي تُتَّبع في التعرف على ما لدى التلاميذ من حاجات ملحة والعمل على اشباعها بشكل يتمشى مع حاجات المجتمع واهدافه

---

(١) د. عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج، مكتبة مصر، ١٩٧٢، ص ٢٤٠.

وهذا لن يحصل الا بتعاون المدرسة مع المدرس والتلاميذ مما يساعد على نمو التلاميذ النمو المتكامل المنشود[٢].

وفي الحياة المدرسية فرص كثيرة لاشباع هذه الحاجات واتخاذ هذا الاشباع وسيلة لتوجيه نمو التلاميذ الوجهات السليمة. وهنا يلعب الاخصائي الاجتماعي في المدرسة دوراً مهماً في مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم وذلك بالتعاون مع الادارة والمدرسين.

ونحن نعلم ان في مدارسنا نقص كبير وغياب شبه كامل للاخصائيين الاجتماعيين الذين يلعبون دور المرشد والموجه للتلاميذ في جو من الحب والتفهم والمودة، وهذا ما يساعد التلميذ على الشعور بالاطمئنان مما يزيد من اقباله على التحصيل ويضاعف ثقته بنفسه مما يساعده على النجاح.

والارتباط قوي بين الميول والحاجات، بمعنى ان اشباع حاجات الطفل الاساسية يكون اساساً لميوله، لذلك على المنهج المدرسي ان يساعد التلاميذ على ادراك ميولهم ويشجعهم على المرغوب فيه من هذه الميول.

وهكذا نستطيع ان نعطي لميول التلميذ قيمة عن طريق تنميتها وجعلها قوية ومستمرة. وهناك ميول هامة تفيد كثيراً في توجيه التلاميذ في حياتهم المستقبلية اذا عرفنا كيف نكتشفها ونساعده على تنميتها.

والاتجاهات مهمة ايضاً في حياة الفرد وسلوكه، فاتجاهات الفرد نحو ذاته تحدد له نوع الطريق الذي يسلكه في تعلمه، مثلاً اتجاه الثقة بالنفس يلعب دوراً رئيسياً في تحديد استعداد التلميذ للدراسة وما يتصل بها من نشاط ومدى اقباله على هذه الدراسة وهذا النشاط.

وبناء على هذا كله يمكننا اذا عرفنا ما لدى الفرد من اتجاهات، ان نساعده على اختيار تخصصه ومستقبله. كما ان على المنهج المدرسي ان يهتم بهذه الناحية عند التلاميذ لان ذلك يساعد على بلوغ الاهداف التربوية التي تنشدها، وهذا لن يتم الا اذا تعاون المختصون في المواد الدراسية مع المختصين في التربية وطرق التدريس[٣].

---

(٢) د. عبد اللطيف ابراهيم، **المناهج**، ص ٢٤٣.

(٣) د. سيد اسماعيل علي، **فلسفات تربوية معاصرة**، عالم المعرفة، عدد ١٩٨، الكويت، ص.٢٠٢.

ونحن نعلم ان اكثرية المدارس عندنا لا تعير اية اهمية لهذه الناحية، فلا اهتمام بميول الطلاب ولا باتجاهاتهم ولا حتى بتوجيههم، فأستاذ المادة هو من يملك مادته ويعطيها بشكل يستوعبها الطلاب ويفهمونها ولا علاقة له باتجاهات التلاميذ وميولهم ووسائل تنميتها، فهدفه هو النجاح في المادة ليس اكثر، اما قدرات التلاميذ ومهاراتهم واستعداداتهم فلا من يهتم بها وينشطها وينميها ويوجهها، فالمنهج المدرسي عندنا لا يراعي هذه النواحي ولا يوجه التلاميذ الى ميادين الدراسة التي تناسبهم وتصلح لهم، حتى ان هذا المنهج لا يتيح للمدرس فرصة التعرف على القدرات والمهارات والاستعدادات عند التلاميذ لان همَه الوحيد هو انهاء البرنامج المحدد خاصة اذا كان تلامذته سيتقدمون الى الامتحانات الرسمية.

اذن هدف العملية التعليمية هو صب المعلومات والمعارف وحشرها في عقول التلاميذ، وهذا يعني ان المادة الدراسية هي الاهم، وان اهتمام المدرس كان ولا يزال موجهاً نحوها لا نحو التلميذ، اما بناء عقول افضل وميول اكثر خصوبة وشخصية احسن تكيفاً وارقى خلقاً فهذا الامر لا يحتل مركز الصدارة في العملية التعليمية[٤]. ولا تقع اللائمة هنا على المعلم لان دور المعلم الاساسي مقتصر على تطبيق المنهج المقرر الذي يهدف الى معاودة الانتاج الاجتماعي وديمومة نظام القيم السائد في المجتمع.

فالتعليم في كل مجتمع هو اداة للسيطرة الاجتماعية وخاصة في المجتمع الرأسمالي ذلك ان عملية انتاج الناس تحكمه عوامل الربح والسيطرة اكثر مما تحكمه عوامل انسانية. والنظام التعليمي يُشكل احدى الآليات المتعددة للانتاج من خلاله تحاول الصُفوة المسيطرة تحقيق اغراضها.

وهذه العلاقة هي التي جعلت بعض الباحثين ينبه الى خطورة ما اسموه بالاهداف الضمنية للتعليم، ذلك ان التعليم اذا كانت له اهداف معلنة يهتدي بها فهناك اهداف اخرى خفية توجه الكثيرين، ويكمن الخطر في هذه الاهداف الضمنية والتي تحرك الكثير من الافراد والجماعات والمنظمات[٥] وهذا يدفعنا الى القول ان تغيير النظام التربوي تغييراً

---

(٤) محمد عبد الخالق مدبولي، رؤية نقدية للعلاقة بين المتغيرين الاجتماعي والتربوي– الفكر العربي عدد ٧٩.

(٥) محمد مدبولي، رؤية نقدية، مجلة الفكر العربي عدد ٧٩، ١٩٩٥، ص ٥٦.

جذرياً امر مرتهن بتغيير جذري في المجتمع نفسه، لذلك نعتبر ان كل محاولة للبحث في المسألة التربوية عن طريق فصلها وعزلها عن مجتمعها وما هو سائد فيه من نظام قيم وايديولوجيا ونظرة الى الانسان لن يكتب لها النجاح ما لم ترتبط بخطة ارتقاء بالانسان والمجتمع خاصة اذا كانت هذه الخطط مستوردة من الخارج، ومفصلة لمجتمع غير مجتمعنا.

ثانياً: حاضر ومستقبل التربية في لبنان

وفي لبنان حيث نستورد النماذج الغربية وننسخها في مدارسنا وجامعاتنا، فنحن نلاحظ ان التعليم لم يكامل في الشخصية بل ظل، في اكثر الاحيان، قشرة خارجية تنهار، عند الازمات لتعود الشخصية الى نظرتها الخرافية ومعتقداتها واتجاهاتها وقيمها التي نشأت وتربت عليها. فهناك اذن نوع من الازدواجية في شخصية الانسان عندنا، فهو، في حياته اليومية تسيطر عليه التقاليد والخرافات والنظرة المتخلفة الى الوجود، ومن ناحية ثانية يعيش المكتشفات العلمية ويعايش احدث التكنولوجيا.

وهكذا يبقى انسان هذا المجتمع يعيش الازدواجية والتناقضات والانفصام، كما يعيش حالة من الاغتراب عن قضاياه وكأنها لا تعنيه، لا يشارك في مناقشة ومعالجة هذه القضايا حتى التي تهمه مباشرة، هذا الانسان يتعامل مع العلم وقوانينه بشكل لفظي محض، بينما يتعامل مع واقعه باسلوب انفعالي، خرافي، تقليدي، وهذا ما يعطل قدرات هذا الانسان على الابداع والتعبير الحر[٦]. وهذا يعود الى كون العملية التعليمية عملية تطويع بدل ان تكون عملية تحرير للمعلم والمتعلم على حد سواء.

ففي هذه العملية، المعلم هو من يملك المعرفة اما التلاميذ فهم اوانٍ فارغة يصب فيها المعلم معرفته، وهذا المفهوم للتعليم، مفهوم الخزن والايداع يحرم الانسان من فرص الابداع والتقدم، ويهدر قيمته وطاقته ويمنع التربية من اداء دورها الحقيقي الذي هو خدمة الانسان وتحريره[٧]. ان العملية التربوية تحولت عندنا الى عملية تعليمية أي ان هدفها لم يعد

---

(٦) د. مصطفى حجازي، **التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الانسان المقهور**، معهد الانماء العربي، بيروت ١٩٨٠، ص ١٦١– ١٦٢.

(٧) محمد خالقوي، **مظاهر ازمة التربية**، مجلة الفكر العربي، عدد ٧٤، ص ١٤٣.

مساعدة التلميذ على تكوين شخصية سوية، ناجحة، متكيفة مع متطلبات مجتمعها، وانتاج وعي ثقافي يحصن الانسان وينعكس على سلوكه وممارساته، بل اصبح هدفُها الوحيد هو مساعدة التلميذ على النجاح الذي هو الهدف والغاية. لذلك توجه الاهتمام الى المادة الدراسية عن طريق حشو اذهان التلاميذ بالحقائق والمعلومات دون الاهتمام بمدى حاجة التلاميذ اليها في حاضرهم ومستقبلهم، فالنجاح في الامتحان هو اساس الحكم على مدى نجاح عملية التعليم واصبح التلميذ يدرس من اجل الشهادة وغابت العلاقة الديناميكية والتفاعلية التي من المفترض ان تقوم بين التلميذ والمعلم والمادة الدراسية. واصبح جهد المدرسة والمدرس والتلميذ موجهاً لتحقيق هذا الهدف المهم الذي هو الشهادة، وغاب الاهتمام بشخص المتعلم وما يشعر به وما يعانيه وما يقلقه من مشاكل الحاضر والمستقبل.

اما اشباع حاجات التلاميذ وتنمية قدراتهم والتفكير الناقد عندهم، اما الاهتمام بمشاكلهم ومحاوله حلها وخاصة في مرحلة المراهقة فلا مكان لها ولا اهتمام بها. علماً ان المدرسة هي مؤسسة اجتماعية بالدرجة الاولى وهدفها الاساسي يجب ان يكون صناعة الانسان الذي هو الثروة البشرية التي يجب العناية بها والحفاظ عليها ومنحها كل الفرص للنمو الصحيح والسليم.

دور المدرسة هو ان تُعد ابناءَها للتوافق الصحيح مع المجتمع ومؤسساته وهذا لا يتم عن طريق العناية بذات المتعلم أي بشخصيته التي هي السبيل الوحيد للتقدم، وضمان لمشاركة الناشئة في محفزات التنمية، مما يساهم في اعطاء الناشئة دوراً ايجابياً فاعلاً عن طريق ثقافة وطنية مؤصلة ومناهج تربوية علمية موحدة أي عن طريق عقلنة وعلمنة التعليم[٨].

الا ان ما نلاحظه في لبنان هو انحسار دور المدرسة في تربية اجيالنا الناشئة وفي تكوين شخصياتهم وليس هذا بالامر المستغرب، فالمدرسة اصبح دورُها مقتصراً على الحفظ والتلقين، فهي تبدو اليوم وكأنها معمل للشهادات ولا علاقة لها بالواقع الذي يعيشه الطالب، أي لا علاقة لها بتنميه جسمه وروحه وميوله، دور المدرسة هذا، تقوم به مؤسسات ووسائل اخرى على رأسها وسائل الاعلام بمختلف اشكالها وانواعها فهي تحيط

(٨) سهيل، فرح، **عقلنة الثقافة العربية**، مجلة الفكر العربي، عدد ٧٨، ١٩٩٤، بيروت.

به من كل الجهات وتلازمه ليلاً نهاراً، وتملي عليه مواقفه من القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والاخطر من كل هذا تملي عليه الحقيقة، وترسم له الحد بين الصديق والعدو وتعلمه كيف يحب وكيف يكره، هي تصنفه، تكوّن معتقداته السياسية والاجتماعية ورؤيته للعالم وقضاياه[٩] وذلك عن طريق اشباعات وهمية خيالية واتاحة الفرصة لافراغ شُحنَتِه الانفعالية.

فالاعلام في عصرنا الحالي هو الذي يخلق الحاجات ويحرض الغرائز ويثقف الاجيال الناشئة على الصورة التي يريدها ان تكون لمجتمع المستقبل.

ومع ذلك فشبابنا محبط يعيش واقع مؤلم وحزين، يفتقد الى الحد الادنى من مقومات الحياة المطمئنة فلا الامن الاقتصادي ولا الامن الاجتماعي متوفران. هذا الشباب لا يشارك مشاركة فعالة في عملية انماء واعمار الوطن فدور الشباب مهمش وهناك عوائق كثيرة تحول دون قيامه بدور إنتاجي فاعل؛ وقد اجرت احدى المؤسسات استطلاعاً للرأي بين الشباب تبين بنتيجته ان ٥٦٪ من الشباب اللبناني يفكرون بالهجرة والسفر وهذا يدل على ان الشباب لا يرون مستقبلهم في هذا الوطن، والمجتمع باكمله مسؤول عما وصلت اليه حالة الشباب من يأس واحباط.

ان المؤسسات التربوية لم تنجح في اعداد وتكوين شخصيات سوية وواعية ومثقفة عند شبابنا تهيئهم للاندماج في مجتمعهم والمساهمة في تقدمه وتطوره فالوضع التربوي يتردى والازمة تتفاقم وليس ادل على ذلك من الاحصاءات الاخيرة المنشورة في الصحف عن الوضع التربوي وعلى لسان وزير التعليم المهني والتقني والتي تقول ان نسبة التعليم الاكاديمي في لبنان هو ٩٧٪ بينما نسبة التعليم المهني هو ٣٪ بينما في الدول الصناعية النسبة هي ٩٠٪ للتعليم المهني مقابل ١٠٪ للاكاديمي.

---

(٩) د. انطوان المقدس، **الثقافة وابداع العربي ذاته**، ص. ١٦١– ١٦٣، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٢.

ثالثاً: اقتراحات وحلول

هذا هو الوضع بكل مصاعبه وتحدياته فماذا اعددنا لمواجهته، ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين.

في الواقع، نحن بحاجة الى اعادة بناء تقوم على مراجعة مستمرة وجذرية لكل المؤسسات الاجتماعية في بُناها وقيمها وطرق عملها وبالاخص المؤسسات التربوية. فالعصر الذهبي ليس وراءنا بل امامنا، اذا عرفنا كيف نصنعه. فالماضي مفروض علينا اما المستقبل فنحن نصنعه كما نريد[١٠]. نحن بحاجة الى اعادة نظر جذرية في المدرسة ودورها، في البرامج، في العلاقة بين الطالب والمعلم، نحن بحاجة الى تطوير مفاهيمنا وبالتالي علاقتنا مع اولادنا وطلابنا.

هذه العلاقة يجب ان تكون ديمقراطية قائمة على الحوار. اما هدف التربية فيجب ان يكون تكوين الانسان الحر المبدع وذلك بالتحفيز العقلي والاثارة الذهنية والتشجيع على حرية التفكير وعلى استقلال الشخصية اكثر من التشجيع على التحصيل الدراسي التقليدي، وذلك يخلق خصائص في الشخصية تعتبر بمثابة الارضية الضرورية التي تتفرع منها أي امكانية مستقبلية للابداع والتفكير المستقل البناء[١١]، وبذلك فقط نستطيع ان نصنع صورتنا وذاتنا المستقبلية لا ان يصنعها لنا الاخرون.

ولكي يتحقق ذلك لا بد من احداث تغيرات جذرية وشاملة في بنية التعليم وهذا بدوره يتطلب رؤية جديدة للمجتمع، لبنيته وسياساته واتجاهاته واهدافه.

اذن هناك شروطاً اجتماعية واقتصادية وسياسية لانتاج وانجاح العملية التربوية، فاذا لم تتوافر هذه الشروط فعبثاً نحاول وعبثاً نبحث.

ففي ظل التحولات التي يشهدها العالم وامام التحديات التي تجابهنا، لا بد من التحرك والعمل للخروج من حال القصور والتقصير، وذلك بالتحرر من كل ما يصادر العقل

---

(١٠) د. انطوان المقدس، **الثقافة وابداع العربي ذاته**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٢، ص ١٦٨.

(١١) د. عبد الستار ابراهيم، **هؤلاء المبدعون الصغار**، مجلة العربي، عدد ٢٤٦، ١٩٧٩.

ويعطل الفكر، وهذا لن يحصل الا اذا ابتدعنا نموذجاً، او صيغة جديدة لحياتنا واجتماعاتنا، وكذلك لعلاقتنا مع الآخر الذي هو الغرب[١٢]. ان مجابهة الغرب لن يتم الا عندما نبدأ ببناء واعادة بناء الذات وهذا لا يعني القطيعة مع الغرب بل التفاعل معه مع الاحتفاظ بخصوصيتنا.

اذن، وعلى عتبة القرن الحادي والعشرين، نرى ان عملية التربية تواجه تحديات خطيرة، لذا فأن السؤال الملح هو: ما العمل لمواجهة هذه التحديات؟

للاجابة نقول ان الامر يتطلب مراجعة شاملة واعادة نظر جذرية لاوضاع التربية عندنا وانطلاقاً من خطة اصلاحية ترسم الخطوط العريضة للمستقبل وتنطلق من الاعتبارات التالية:

١. اعتبار رأس المال البشري هو المورد الرئيسي والاساسي للبنان والعمل على التطوير النوعي للانسان وبذل اقصى الجهود للاستثمار البشري والعناية بالانسان ورفع كفاءته العلمية والمهنية.
٢. التربية هي اعداد وتوجيه للحياة، والمعرفة ليس لها قيمة في ذاتها بل في توظيفها في خدمة المتعلم.
٣. اعتبار المدرسة مكاناً للتعلم وبناء الشخصية المتكاملة لا مؤسسة لتحضير الطلبة للامتحانات ومنح الشهادات.
٤. هدف التربية يجب ان يكون مساعدة المتعلم على مواجهة وحل المشكلات والمشاركة في صنع الحاضر والتخطيط للمستقبل وذلك لا يتم الا بجعل التعلم شاملاً لكل المجالات التربوية من معرفية ووجدانية ومهارات.
٥. اعتماد التخطيط والتوازن بين التعليم الاكاديمي والمهني.
٦. انشاء المزيد من مراكز البحوث العلمية والاستفادة من نتائج البحوث في التنمية الاجتماعية.
٧. اعداد المناهج اعداداً مدروساً بحيث تؤكد محتويات هذه المناهج على الجوانب

---

(١٢) علي حرب، غزو ثقافي ام فتوحات فكرية، مجلة الفكر العربي، عدد ٧٤، بيروت ١٩٩٥.

التنموية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلد، وعلى هذه المناهج ان تتضمن عنصر، المزاوجه بين النظري والتطبيقي أي بين العلم والتكنولوجيا.

٨. استخدام كل الوسائل والطاقات المتاحة لاعداد وتطوير المدرس اعداداً متميزاً، ليصبح قادراً على صنع المستقبل، وهذا يتطلب بالتأكيد اساليب وطرق اعداد اكثر فاعلية، وتطوير مستمر للهيئة التعليمية لتتمكن من اداء دورها في مواجهة التحديات المستقبلية.

باختصار نقول ان على التربية ان تعد الجيل لصنع مستقبلٍ افضل.

عرض كتب

عرض كتاب "التنمية المحلية والقطاعية في لبنان"*

رشيد شقير

منذ اعلان وقف الحرب في لبنان، والمباشرة في إعادة بناء الدولة ومؤسساتها، أو ما قيل إنهاء إعادة بناء الدولة والاقتصاد، اتسمت الأبحاث العلمية اللبنانية، أو الأبحاث المنشورة من مصادر علمية بالعمومية أو الشمولية، حيث هيمنت عليها رغبة في كشف الأسس التي ارتكزت أو يجب أن ترتكز عليها إعادة بناء الدولة والاقتصاد والسياسات التنموية. ولعل هذا الطابع العمومي للأبحاث افتقر الى توجيه النظر نحو دقائق المشاكل، أو تفاصيلها القابعة في الخاص، في المجتمع المحلي الذي يتلقى مشاكل الوضع العام، والذي يشكل جزءاً متفاعلاً معه. فالعام والخاص يتكاملان ويتفاعلان من حيث المبدأ والأساس.

وفي هذا المجال تعتبر مساهمة الدكتور أحمد بعلبكي خطوة جدية بل، وتأسيسية، ربما في البحث العلمي حول التنمية المحلية والقطاعية في لبنان. ففي نظره إن التنمية المحلية "هي عملية تغيير متدرج باتجاه تمكين المجتمع المحلي من تطوير إمكاناته وإدارة موارده"(٣٣)، ذلك أن الخدمات التي تقدمها الوزارات الى هذا المجتمع لا تؤدي الى تنمية حقة ما لم تتفاعل معها مشاركة المجتمع المحلي ومساءلته.

لكن القلق المعرفي يدفع المؤلف الحذر الى تحديد وجهة عمله أو منهجه التي تتمثل في "معاينته خصائص كل من حركتي الممانعة التي يعيشها الوضع المحلي: ممانعة دفاعية في مواجهة التغيرات الوافدة من خارجه للمحافظة على مجاله البيئي والتراثي ونظامه وهويته:، وممانعة محافظة "لتعطيل فعل التغيرات البشرية والفكرية المتخمرة في كيانه" (المدخل).

---

* منشورات مركز الأبحاث في معهد العلوم الإجتماعية (الجامعة اللبنانية) سنة ٢٠٠٠

وضمن هذه الوجهة يؤكد المؤلف أن أبحاثه "محكومة بهواجس التشخيص الملتزم بضرورة خرق التعوّق الاجتماعي الثقافي للمجتمع المحلي. هذا التعوق الذي يحول دون تثمير تنموي مستديم لإمكاناته البشرية والطبيعية، والذي يحتاج خرقه الى شراكة في الفهم والسعي، والى ترجيح للفعل التحريكي على الفعل التحريضي في التدخل الاجتماعي والتنمية المحلية" (المدخل).

وهكذا، فإن الباحث القلق، والحذر، والملتزم، هو الباحث الخبير المستقل الذي يتمتع بالوعي النقدي للموضوع الذي يتناوله.

ففي نظر الكاتب، يثمر هذا الوعي التحصيل الجامعي ويغتني به، في حين أن "الهواجس الأدلوجية في التغيير والإصلاح الاجتماعي" تشكل عائقا أمام التحصيل الجامعي والاحتراف المهني(٢٩). وينبني الوعي النقدي على ست مقومات، أهمها ميل الباحث "للاستقصاء والتقويم الفعليين لجدوى المشاريع الاقتصادية والاجتماعية"، والقدرة على تحمل "مرارة القراءة لمئات الصفحات التوثيقية" المتعلقة بالأوضاع المحلية المدروسة، ما يجعل الباحث "واقعيا في تخيلاته للتغيير الممكن والأفضل"، فضلا عن ضرورة "العودة الى تعلم مبادئ وتقنيات وآليات التخصصات المختلفة" ذات الصلة بالمجتمع المحلي، وذلك لقياس جدوى التدخلات (القروض، محو الأمية، التدريب المهني، الخ) (٣١-٣٢).

ومن هذه الزاوية النقدية يعمل الكاتب "الباحث-الخبير" على نقد مفهوم "التنمية البشرية المستدامة السائد منذ مطلع التسعينات، محاولا المساهمة في" بعث وتحديد مفاهيم تشكل النسيج الأدلوجي للوضع الدولي الجديد. ومن هذه المفاهيم (التي تتفرغ عن مفهوم التنمية البشرية): المشاركة، والمساءلة، والتمكين، والأسواق الرؤوفة، واللامركزية، وغيرها.."(٣). فهذا المفهوم "أغفل البعد البشري-الإنساني" حيث أبرز "مستوى الدخل كمعيار أساسي" تارة، أو نسبة الإنفاق التنموي بالمقارنة مع إجمالي الناتج الوطني تارة أخرى، أو حين أكد "على العوامل الخارجية حيث الأسواق الغنية لا تفيد البلدان الفقيرة"(٤).

ويبين المؤلف أن هذه العمارة المفاهيمية هي ضرب من "تنظير توفيقي" ينطوي على طوباوية تجمع بين بعض الأهداف الاجتماعية للإشتراكية والآليات الحرة للسوق اللبيرالية،

بحيث تتاح للناس المشاركة في "الأسواق الرؤوفة" وتقاسم منافعها بعدل، في حين أن الواقع يبين ضعف هذه المشاركة، وأن الدعوة الى زيادة الإنفاق على التعليم والصحة لتأمين مثل تلك المشاركة تتجاهل شرطا خارجيا له هو "وقف التهميش في السوق الدولية"، وشرطا داخليا هو وضع حد "للفساد والإفساد السياسي والإداري داخل الكثير من بلدان الجنوب"(٦).

ويتابع الدكتور بعلبكي نقده متناولا "المقاربة اللاتاريخية للمسألة الطائفية في لبنان"، حيث يكشف أن هذه المقاربة "تعلل قيام الليبرالية الاقتصادية والسياسية اللبنانية كضرورة تاريخية لتعايش الكيانات الطائفية المختلفة" تبعا لمبدأ "توافق الجماعات الإثنية الحضارية"، وأن دينامية هذا التوافق "تعمل على تجديد وترسيخ الطائفية كعلاقة تبعية سياسية بين جمهور الجماعة وبين العائلات السياسية التي توارثت تمثيله" منذ العهد العثماني(٤٤). وقد بلغت هذه الدينامية حد إزاحة "الاستقطاب الجماهيري من محور التناقض الاجتماعي الاقتصادي- السياسي الى محور الاختلاف الطائفي الثقافي والادلوجي"(٤٤)، وذلك بفضل غياب آلية نمو ذاتي لرأسمالية مستقلة تعتمد السوق الداخلية. وتالياً، فإن "التعويق الطائفي للتنمية الليبرالية"، والذي يمثل عمليات تعويق الاندماج الاجتماعي أيضًا(٦٤-٦٧) قد اتخذ أشكالاً مختلفة، منها تشويه التمثيل الشعبي (في النيابة والبلدية)، والنزوع الى الخدمات على حساب الصناعة والزراعة، والمحاصصة في التوظيف ضمن سياسة الاستقطاب الشعبي الطائفي، ما جعل الدولة أكبر رب عمل(٥١).

وفي ظل أشكال التعوّق هذه فوّتت الليبرالية اللبنانية فرص الانتقال التي أتاحتها التحولات العالمية والإقليمية، فكان "التخارج السياسي والديني والثقافي قنوات للتدخل الإقليمي في التناقض الاجتماعي-السياسي الذي تعيشه الفئات المهّمشة والناقمة داخل المجتمع اللبناني"(٥٧).

وهكذا، فإن دعوات "المشاركة" أو "التوازن" في التمثيل الإداري والسياسي بين الطوائف تساهم في إعادة إنتاج الصراع الطائفي، ولا يستفيد منها إلا الزعامات السياسية التي تطلقها، في حين أن "دولة الإنماء" ينبغي أن تقوم "على تشكيل ورعاية السوق الوطنية، وعلى ترسيخ التكاملية بين المناطق والقطاعات الإنتاجية والخدماتية، وعلى اعتماد التمويل

الداخلي أساساً، والمردودية الوطنية والاجتماعية التفاعلية في برامج التنمية.."(٥٨)، فضلاً عن إعادة "الطوائف السياسية الى كيانات روحية تغني المجتمع ولا تحجب الدولة"(٥٩).

وفي تقويمه للعمل الاجتماعي الأهلي، يبين المؤلف أن الجمعيات الأهلية غلب عليها المنهج "الإغاثي الذي يستقطب الناس ولا يشركهم" في العمل التنموي، فضلاً عن "قصورها عن المشاركة في مشروعات تنموية محلية فعلية"، بل وإن هذه الجمعيات ساهمت في ترسيخ وإعادة إنتاج التمايزات والحساسيات بين الجماعات المحلية(٣٤). وفي كل الأحوال، فإن جمعيات العمل الأهلي لا تتبادل العمل التنموي مع المستفيدين، كما أنها بعيدة عن المشاركة العلمية "مع الجامعة كمؤسسة لتأصيل المنهج العلمي وتطبيقه، ولا في شراكة تنموية وتكاملية متكافئة مع السياسات الحكومية وأجهزتها"(٣٦)، حتى إن البنى الأهلية والإدارية والاقتصادية للبلديات تتدهور وتختزل الى "أجهزة زائدة ومعاقة تنتهي الى عهدة المحافظين ووزارة الداخلية"، في حين أن البلدية هي، أصلاً "إدارة مباشرة لحياة الجماعة المحلية اليومية ولتطلعاتها ومستوى كفاءاتها وعطاءاتها"(٤٩).

أما من الجانب الحكومي، فقد بقي توزيع الخدمات لغايات سياسية أكثر مما تنموية، حيث إن وزارة الشؤون الاجتماعية افتقرت الى قسم خاص "بالدراسات والبرمجة والتأهيل والإعداد لأغراض التنمية المحلية وللتنسيق مع وحدات التعليم العالي.."(٣٧). وفي هذا السياق أُبعد معهد العلوم الاجتماعية الذي تأسس لغاية إصلاحية تنموية أصلاً عن "وظيفته الاستراتيجية في التشخيص التكاملي للأوضاع، وفي التمكين من ترتيب أولويات التدخل المركزي والمحلي في تنميتها"(٣٨)، فتفرع المعهد وتوسع "ليلبي المصالح السياسية" في المناطق اللبنانية المختلفة أكثر مما لتوظيف جهود الأساتذة والطلاب في العمل التنموي المحلي.

المحطة الأخيرة التي أود أن أتوقف عندها هي دراسة للدكتور بعلبكي حول "دينامية التأطير الاجتماعي في ١٧ قرية وبلدة في قضاء عالية" ينطلق فيها من خصائص الحقل والمتغيرات التي تحكم التأطر الاجتماعي، أي المعطيات الجغرافية والسكانية والطائفية، والدينية الاجتماعية، والمدرسية– الثقافية، والسلطوية– السياسية، مبيناً أن "الأطر العائلية والدينية" التي تفيد في تمويه التناقضات داخلها تعبر عن "مراوحة التصارع" بين قيم التقدم وقيم المحافظة، وأن "التأطير القرابي" يبقى "حاجة أولية للإنتظام الاجتماعي للعامة" و "الشرط

الضروري والكافي لاستمرار هيمنة التوجهات السياسية المحافظة والمتجددة"، ما يعني أن ثمة "علاقة تحديد تفاعلي" بين المحلي والعام في سياق عملية التأطير الاجتماعي"(٨٥).

بالإضافة الى ما تقدم يتضمن كتاب الدكتور بعلبكي بابين:

الاول: يدور حول حدود وأمكانات التنمية الريفية في لبنان يستعرض فيه أزمة الزراعة والريف بالارتباط مع التغيرات الإقليمية والدولية،

والثاني: يتضمن أبحاثاً يحاول فيها المؤلف تشخيص الأوضاع المحلية، وسياسات التدخل فيها، مثل عودة المهجرين الى الجبل، ومساهمة القطاع الثالث في مجالات الصحة والتربية والرعاية الاجتماعية، وتحولات النظام الرعوي– الزراعي في بلدة لبنانية، ومعوقات وإمكانات التنمية الزراعية في ثلاثة قرى.

وما يجمع هذه الأبحاث مع الأبحاث السابقة همّ واحد: التنقيب في دقائق الأوضاع المحلية والقطاعية والعامة، وربطها من منظار نقدي يستند الى معرفة علمية نظرية توجه خطوات البحث، وتغتني بنتائجه. وهذه المعرفة تلتزم خرق التعوّق الاجتماعي، وإرساء المجتمع الإنساني، ما يجعل الكتاب مساهمة جدية في الفكر التنموي اللبناني تحضّ على المزيد من البحث في المواضيع التي يتناولها.

أنجزت مَطبعة لِيزار ش.م.م طباعة هذا الكتاب
في الثلاثين من حزيران ٢٠٠١