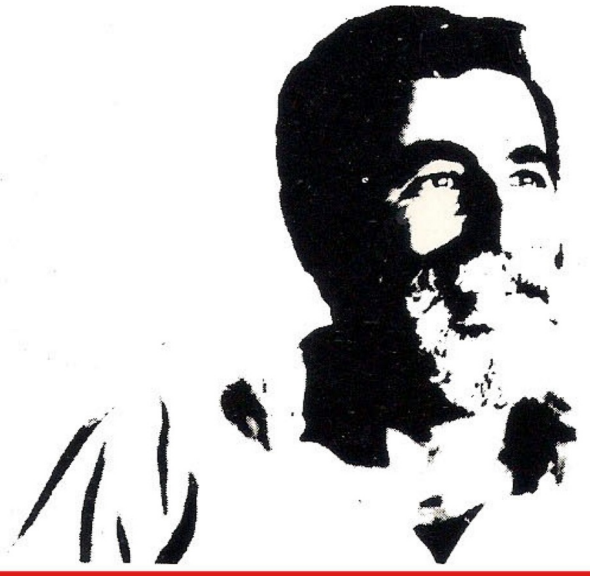

الفارابي

مهدي عامل

في قضايا التربية والسياسة التعليمية

الأعمال الكاملة

في قضايا التربية والسياسة التعليمية

مهدي عامل

في قضايا التربية والسياسة التعليمية

الفارابي

١٩٩١

مهدي عامل في قضايا التربية والسياسة التعليمية

○ إعداد لجنة نشر تراث مهدي عامل

○ الناشر دار الفارابي ـ بيروت ـ لبنان
ص.ب: ١١/٣١٨١ ـ ت. ٠١/٣٠

○ التنضيد شركة المطبوعات اللبنانية ش.م.ل.

○ تصميم الغلاف نجاح طاهر

○ الطبعة الأولى ١٩٩١

جميع الحقوق محفوظة للناشر

تقديم

□ كتابات مهدي عامل التربوية/ التعليمية كانت من أولى اقتحاماته الفكرية في مجابهة الواقع اللبناني بعد عودته إليه من فرنسا ومن الجزائر أواخر الستينات، كما كانت جزءاً من انخراطه في الورشة الفكرية/ النضالية التي أطلقها المؤتمر الثاني لحزبه الشيوعي.

وكان تدريسه لمادة الفلسفة، إلى جانب متابعته اليومية الحية لبعض مظاهر النظام التعليمي في لبنان، من الدوافع المباشرة لتلك الاسهامات المتميزة تميز انتاج مهدي اللاحق، الفلسفي منه بخاصة، والفكري/ النضالي بعامة.

لقد شهدت تلك الفترة تفاقماً حاداً لأزمة السياسة التعليمية القائمة في لبنان، رافقه نمو متصاعد للحركة المطلبية الشعبية للتلامذة والطلاب وللمعلمين والأساتذة.

وكشف المنهج الذي اتبعه مهدي، من موقعه، في تحليله لآلية السياسة التعليمية للدولة في لبنان، على صرامة هذا المنهج وعلى رهافة أدواته التي عمل على صقلها كما الفولاذ، والتي كان حريصاً على تأكيد ضرورة تميز تلك الأدوات بتميز الحقل الاجتماعي الذي تتصدى لتحليله، كشف ذلك المنهج عدداً من **علامات الطريق** أمام كل من كانت قضايا التربية والتعليم ومستقبلها من اهتماماته. وعلامات الطريق هذه أكدت ارهاصات الحرب الأهلية أهميتها، كما زادتها أهمية حروب السنوات الست عشرة، ولا تزال تؤكدها سنوات السلم الأهلي القائم حالياً:

أولى هذه العلامات هي **ديمقراطية التعليم** التي ما زالت على جدول أعمال كل من يعز عليه مستقبل أطفالنا وشبابنا، فالحق بالحصول على المعرفة وعلى التأهيل للحياة يزداد عدد المحرومين منه يوماً بعد يوم.

ثاني هذه العلامات هي وظيفة **المدرسة الرسمية والجامعة الوطنية** التي تزداد الحاجة إلى العمل على استعادة دورهما في تأمين حد من تكافؤ الفرص لا يمكن بدونه تصور ديمقراطية حقيقية للتعليم.

ثالث هذه العلامات هي **مستوى التعليم** وضرورة قياسه بأدوات تتجاوز غلافه الايديولوجي إلى حقيقته العلمية، كي يؤدي دوره العلمي لا الطبقي في سبيل بلورة تكافؤ حقيقي للعرض وكي يقوم بدوره كصمام أمان لا بد منه لحماية أي ديمقراطية للتعليم ولتطويرها.

رابع هذه العلامات هي **المناهج التعليمية** التي أصبحت ضرورة تجديدها وضرورة إيجاد آلية علمية مستمرة لهذا التجديد أكثر من ملحة. هذه المناهج القائمة حالياً والتي كانت جديدة آنذاك عام ١٩٦٨، هي التي أسهم مهدي مع رفاق له في كشف ما تتضمنه والتي جعلها مهدي تفصح عما أراد واضعوها من عدم الافصاح عنه من ازدراء بتاريخ شعبنا ومن تجهيل بالعلم وبالمعرفة ومن معاداة للديمقراطية.

خامس هذه العلامات هي **مشكلة اللغة** والتي أظهرت كتابات مهدي ورفاقه انها ليست مشكلة لغوية بل هي مشكلة اجتماعية وايديولوجية؛ فتحت ستار كثيف من شعارات الانفتاح الثقافي والتواصل الحضاري يتم تجهيل أكثرية ساحقة من تلامذتنا وطلابنا باللغة وبالعلم معاً.

□ كتب مهدي هذه الدراسات والمقالات خلال الفترة من ١٩٦٨ وحتى ١٩٧٣ بشكل أساسي، وقد رأينا جمعها تبعاً لمواضيعها دون التقيد بتسلسلها التاريخي في مجموعتين ولو غير متكافئتين من حيث الكمية، تتناول الأولى منها السياسة التعليمية

في لبنان على صعيدي التعليم العام والتعليم الجامعي، وتناقش الثانية المناهج التعليمية الجديدة ـ آنذاك ـ في المرحلة الثانوية وفي دور المعلمين.

□ تضم المجموعة الأولى الدراسات التالية:

١ ـ «دور الجامعة اللبنانية في انتاج الثقافة الوطنية» نشرتها مجلة الطريق عام ١٩٦٩ العدد الأول، ضمن ملف بعنوان: قضايا تطور الجامعة اللبنانية.

٢ ـ «نظام التعليم في لبنان» نشرتها مجلة الطريق عام ١٩٧٠ العدد ١٠/١١، ضمن ملف بعنوان: تأزم الوضع التعليمي في لبنان.

٣ ـ «سياسة الدولة: أتخطيط لتطوير التعليم الرسمي أم للجمه؟» مقال نشرته مجلة الأخبار في عددها بتاريخ ١١ تشرين الثاني عام ١٩٧٢، بمناسبة صدور بيان لحكومة «الشباب» اثر اقالة وزير التربية فيها المهندس هنري اده يوم ٧٢/١٠/٣، وهي الحكومة التي تعاقب على وزارة التربية فيها أربعة من الوزراء بين عامي ١٩٧٠ و١٩٧٢. والبيان كان رداً من الحكومة على استجواب للنائب ادوار حنين الذي تولى وزارة التربية واستقال منها كي يخلفه المهندس هنري اده.

٤ ـ «الاتجاهات الجديدة لسياسة البرجوازية اللبنانية في حقل التعليم» نشرتها مجلة الطريق عام ١٩٧٣ العدد ١٠/١١ بعد استتباب سلطة المركز التربوي للبحوث والانماء وتأكيد صلاحياته على الرغم من الازدواجية التي رافقت تلك الصلاحيات. والجدير بالملاحظة هنا هو أنه على الرغم من ان انفجار الأحداث عام ١٩٧٥ أصاب المركز التربوي بالشلل التام فإن «الكفاءة الخاصة» التي تمتع بها رئيسه د. وديع حداد أرجعته مستشاراً «للأمن القومي!» طوال عهد أمين الجميل.

٥ ـ مشروع مقدمة لورقة عمل حزبية، بقيت مخطوطة، حول الأوضاع التعليمية في لبنان وضعها مهدي في الفترة التي تلت معارك الجبل والشحار الغربي وبيروت والغاء اتفاقية ١٧ أيار وذلك أواخر عام ١٩٨٤.

وتضم المجموعة الثانية دراستين وبداية مخطوطة حول المناهج:

١ ـ «حول منهجي الفلسفة العربية والفلسفة العامة» نشرتها مجلة الطريق عام ١٩٦٨ العدد ٩، ضمن ملف بعنوان: المناهج الجديدة، ضم دراسات نقدية حول مناهج مختلف مواد الدراسة الثانوية التي صدرت آنذاك، وهي المناهج ذاتها التي ما زالت معتمدة.

٢ ـ حول منهج «تاريخ الفكر» مساهمة من مهدي غير موقعة، تضمنها كراس بعنوان: خنق التعليم الرسمي سياسة مستمرة، صدر عن «منشورات مجلة الطريق» بتوقيع مجموعة من الأساتذة، تناول مشروع المناهج الجديدة لدور المعلمين الابتدائية التي أعدها المركز التربوي للبحوث والانماء عام ١٩٧٢.

٣ ـ بداية مخطوطة يظهر من أسطرها القليلة التي لم تكتمل انها تتناول موضوع المفاهيم الاجتماعية اخترنا لها العنوان «نقل المفاهيم الاجتماعية وانتاجها باللغة العربية».

سالم يوسف

«لجنة نشر تراث مهدي عامل»

القسم الأول

١ ـ دور الجامعة اللبنانية في انتاج الثقافة الوطنية.

٢ ـ نظام التعليم في لبنان.

٣ ـ الاتجاهات الجديدة لسياسة البرجوازية اللبنانية في حقل التعليم.

٤ ـ سياسة الدولة: أتخطيط لتطوير التعليم الرسمي أم للجمه؟

٥ ـ مشروع ورقة عمل حول الاوضاع التعليمية في لبنان.

١

دور الجامعة اللبنانية في انتاج الثقافة الوطنية(*)

□ إن التطور الوطني للجامعة هو في الحقيقة نضال وطني من أجل وضع الجامعة في خدمة مصالح الجماهير الشعبية.

□ إن ربط الجامعة بالانتاج الاجتماعي واقع وفعلي، فالمشكلة هي في أن هذا الانتاج بالذات لم يعد يسمح بتطور الجامعة، بل صار يعرقل تطورها ويشلّه.

□ إن القضية الأساسية للثقافة الوطنية هي قضية انتاجها، داخل حركة النضال التحرري. فهي ليست سابقة لهذا النضال بل نتاج تاريخي له.

□ إن دور الجامعة يكمن في انتاج ثقافة وطنية، وعملية هذا الانتاج تكون في وضع التراث الثقافي والثقافة الغربية في أفق التطور الوطني.

□ إن الجامعة اللبنانية، في واقعها الاجتماعي الطبقي الراهن، وبحكم بنية هذا الانتاج «التخلفي» تتحدد كمركز لتحنيط التراث الثقافي ونقل الايديولوجية البرجوازية الاستعمارية ونشرها.

(*) الطريق: العدد الأول ـ كانون الثاني ١٩٦٩.

١ ـ مقدمة عامة

الجامعة اللبنانية مؤسسة اجتماعية تتحدد داخل البنية الاجتماعية لا بمعزل عنها. فهي، في وجودها الاجتماعي، على علاقة داخلية عضوية مع بنية المجتمع ككل، وإن كان لها، كمؤسسة، وحدة ذاتية واستقلال نسبي خاص. معنى ذلك أن الجامعة، بشكل عام، ليست منفصلة، إن في وجودها أم في تطورها، عن المجتمع الذي فيها تنعكس بنيته. هذا القول لا يصح في الجامعة اللبنانية وحدها، بل في أي جامعة كانت. لذلك وجب علينا أن ننظر إلى جامعتنا، في تحديدنا لوجودها الاجتماعي، من خلال البنية الاجتماعية اللبنانية، أي أن نضعها في اطارها المحدد لا أن نجردها عنه؛ فوجودها ليس وجوداً مجرداً، بل هو وجود مميز تاريخياً واجتماعياً. هذه الفكرة، على بداهتها، منطلق دراستنا وأساسها المنهجي، نريد أن نؤكد عليها منذ البدء حتى لا يكون في كلامنا أي التباس. فالذين ينظرون إلى الجامعة بشكل يجردها عن كل زمان ومكان كثيرون، ونظرتهم التجريدية هذه تجعل من الجامعة جوهراً ميتافيزيقياً مستقلاً عن الواقع الاجتماعي والتاريخي، يتماثل في كل المجتمعات وفي كل المراحل التاريخية. فكأن واقع الجامعة واحد في مختلف البلدان، وكأنها تقوم في فرنسا أو الولايات المتحدة مثلاً بنفس الدور الذي تقوم به في لبنان.. أو الصين. وهذا، كما نعلم، مغاير للحقيقة اطلاقاً. فإذا أردنا أن نحدد دور الجامعة اللبنانية داخل أفق هذه النظرة التجريدية الميتافيزيقية، لكان علينا أن نكتفي بتحليل جوهر الجامعة بشكل عام، من غير المرور بالواقع

الاجتماعي في واقعها الاجتماعي التاريخي المحدد، هنا اللبناني، إذا كان دور الجامعة في جوهرها، ما علينا إلّا أن نقرأ في الجوهر، لا في الواقع، حتى يتضح لنا دور الجامعة الذي نحن في صدد تحديده. ولا بأس أيضاً، إذا رغبنا، في أن ننطلق من دور الجامعة في المجتمعات الأخرى، الغربية منها خاصة، في تحديد دور الجامعة اللبنانية، فلا تناقض في هذا مع أفق تلك النظرة، لأن الجوهر، كما سبق القول، واحد؛ بل لربما كانت الجامعة في الغرب الرأسمالي خير تمثيل أو تحقيق لجوهرها!. لذلك كان النقل، في هذا المجال، عن الغرب الرأسمالي، ممكناً بل وضرورياً، لأنه في منطق ما سميناه بالنظرة التجريدية الميتافيزيقية.

غير أن ما يؤدي إليه منطق هذه النظرة من التمثل، في المجال الجامعي، بالبرجوازية الغربية الاستعمارية، يكشف لنا بوضوح مدى ارتباط هذه النظرة بالواقع الاجتماعي نفسه. إن تحديد الجامعة كجسم مستقل عن المجتمع هو في الحقيقة نظرة ايديولوجية معينة لها مدلولها الطبقي. فالجامعة لا تظهر كجوهر مفارق إلا إذا نظر إليها من زاوية اجتماعية معينة، هي زاوية الطبقة البرجوازية الحاكمة. لأن اظهار الجامعة في وجود استقلالي ضرورة لوضعها في خدمة مصالح هذه الطبقة. فالجامعة لا تقوم بدورها الطبقي كأداة في يد الطبقة الحاكمة إلا إذا بدت كجوهر، أي كجسم حيادي فوق الطبقات، بل بمعزل عنها. إن استقلال وجود الجامعة عن البنية الاجتماعية هو الشكل الايديولوجي الذي تظهر فيه علاقتها الطبقية بهذه البنية. لذلك يمكننا أن نحدد هذه النظرة التجريدية للجامعة كانعكاس ايديولوجي، ليس للبنية الاجتماعية وحسب، بل للتيار البرجوازي المسيطر في هذه البنية. هذه النظرة إذن نظرة ايديولوجية برجوازية تحاول أن تخفي، وأن تبرِّر في الوقت ذاته، ارتباط الجامعة بمصالح الطبقة المسيطرة.

لقد تأكدت عندنا الآن ضرورة ربط الجامعة بالواقع الاجتماعي التاريخي كشرط أساسي لتحديد وجودها ودورها في المجتمع. وكما أن تحديد الوجود الاجتماعي للجامعة يكون ضمن علاقتها البنيوية بالمجتمع وداخل أفق تطورها التاريخي، فكذلك يكون تحديد دورها بتحديد وجودها الاجتماعي وعلى ضوئه، أو على الأصح، بتحديد الشكل التاريخي لوجودها الاجتماعي. معنى ذلك أن علينا أن

ننطلق، في تحديدنا لدور الجامعة اللبنانية، لا من مفهوم Concept الجامعة بشكل عام، بل من الواقع الاجتماعي والتاريخي الذي ينفتح عليه الوجود الاجتماعي للجامعة اللبنانية في تطوره، والذي هو حقل تطورها.

٢ ـ لمحة تاريخية حول نشأة الجامعة اللبنانية

كيف نشأت الجامعة اللبنانية؟ كيف تكونت تاريخياً هذه المؤسسة الاجتماعية؟ الجواب على هذا السؤال ضروري لأنه يحدِّد لنا الأفق الاجتماعي التاريخي الذي فيه يتحدّد دور الجامعة.

نشأت الجامعة اللبنانية في مجتمع كان تطوره التاريخي، ولا يزال إلى حد ما، يتحقق ضمن العلاقة الكولونيالية، أي في ارتباط وثيق مع الاستعمار؛ فتحدّد هذا المجتمع في بنية كمجتمع «متخلف»، يتميَّز فيه «التخلف» بغلبة قطاع الخدمات على اقتصاده. كانت نشأة الجامعة في مطلع السنوات الخمسين، أي في مرحلة تاريخية معينة كان فيها الاقتصاد اللبناني «المتخلف» في حركة تطور صاعدة نسبياً. لم يرافق إذن نشأة الجامعة أزمة في هذا الاقتصاد، بل «ازدهار» نسبي ضمن الاطار المحدود «للتخلف». فكان هذا الوضع الاقتصادي الملائم شرطاً للقبول، عن كرهٍ، بفكرة انشاء جامعة وطنية إلى جانب الجامعات الاجنبية الاستعمارية. معنى ذلك أن الجامعة اللبنانية لم تكن، في نشأتها، من عمل البرجوازية اللبنانية «المتخلفة»، وإن كانت في تطورها، كما ظهر فيما بعد، تخدم مصالح هذه الطبقة الحاكمة. وبعبارة أخرى، كان التطور الموضوعي للمجتمع اللبناني، داخل بنية «التخلف»، يستلزم وجود جامعة وطنية: فكان جهاز الدولة، بسبب توسعه، بل وتضخمه، وكانت قطاعات الخدمات، العامة منها والخاصة، بسبب تطورها الصاعد، بحاجة إلى ملاكات، على الأخص متوسطة، لم يعد بإمكان الجامعات الاجنبية أن تنتجها كلها، ربما لأن هذه الجامعات، في الأساس، لم تكن مهيأة لانتاج هذا النوع من الملاكات، وبهذه الكمية. لذلك يمكننا القول بأن الشروط الاجتماعية الموضوعية لانشاء جامعة لبنانية كانت متوفرة في ذلك الظرف التاريخي.

غير أن تحقق هذه الشروط لم يكن يكفي لايجاد الجامعة، فالجامعة لم تنشأ بشكل ميكانيكي، بمجرد تأثير الظروف الموضوعية. كما أنها لم تنشأ كنتيجة لارادة

طبقية واعية عند البرجوازية اللبنانية «المتخلفة». فلو كان أمر الجامعة وقفاً على إرادة هذه الطبقة فقط، لما وجدت الجامعة. لأن البرجوازية اللبنانية، كبرجوازية «متخلفة»، على علاقة بنيوية مع البرجوازية الاستعمارية، نشأت وتطورت في ظل العلاقة الكولونيالية، فبقاؤها مرتبط ببقاء هذه العلاقة. ثم إن فكرها، كإيديولوجية، تكوّن في اطار الايديولوجية الاستعمارية، إما في الجامعات الغربية، أو في الجامعات الاجنبية في لبنان، والتي تمثل الوجود «الثقافي» للاستعمار. فهي إذن، بحكم تكوّنها التاريخي والايديولوجي كطبقة ممثلة للاستعمار في المجتمع «المتخلف»، لا يمكن إلا أن تقف بوجه كل محاولة وطنية للتحرر من الاستعمار، إن على الصعيد الاقتصادي أم على الصعيد الثقافي. لذلك. وعلى الرغم من أن نشأة الجامعة وجدت شروط امكانها في التطور الموضوعي للمجتمع «المتخلف»، لا يمكننا اطلاقاً أن نقول بأن الطبقة المسيطرة في لبنان هي التي **أوجدت** الجامعة لخدمة مصالحها الطبقية. وإذا كانت الجامعة في الواقع تخدم فعلاً مصالح البرجوازية «المتخلفة»، فذلك لا يعني أن هذه الطبقة العميلة للاستعمار هي التي أنشأتها عن ارادة واعية. إن الجامعة فرضت فرضاً على البرجوازية اللبنانية؛ غير أن هذه الطبقة استطاعت أن تضعها **بعد نشأتها**، في خدمة مصالحها الطبقية، بتوجيه تطورها في خط يتفق مع البنية الاجتماعية «التخلفية» ويتلاءم معها. وفي الحقيقة، ما كان للجامعة أن تتطور إلا في هذا الاتجاه؛ فهي، **كمؤسسة اجتماعية**، لا بد أن تعكس، في بنيتها، بنية المجتمع الذي تتطور فيه. وهل في الامكان تحويل الجامعة من غير المرور بتحويل المجتمع؟ لقد رفضنا النظرة التجريدية للجامعة، فلا سبيل للرجوع إلى ما رفضنا.

لم تنشأ الجامعة بارادة البرجوازية «المتخلفة» بل بضغط الجماهير الشعبية التي وعت أن قضية الجامعة قضيتها. فوجود جامعة وطنية في لبنان كان يمثّل، في وعي هذه الجماهير، مساهمة فعالة في تأمين التعليم الجامعي **المجاني** لأبنائها المحرومين منه، بسبب التكاليف الباهظة التي تفرضها الجامعات الاجنبية. إن الجماهير الشعبية نظرت إلى الجامعة اللبنانية كوسيلة «لتأمين مستقبل» أبنائها في مجتمع تظهر فيه «الوظيفة» كهدف للحياة، أي كضمان لها. والحصول على «الوظيفة» يكون بالحصول على «الشهادة». كان حصر التعليم الجامعي بالمؤسسات الاجنبية يسد

أفق المستقبل في وجه أبناء هذه الجماهير ويفتحه في وجه أبناء الطبقة البرجوازية فقط. لذلك ظهرت قضية وجود الجامعة اللبنانية منذ البدء، أي منذ نشأتها، كقضية وطنية، لأنها لا تنحصر بفئة الطلاب والأساتذة فقط، بل تهم الجماهير الشعبية أساساً، ولأنها أيضاً ضربة للاحتكار الاستعماري للتعليم الجامعي.

إذا كان من الضرورة التأكيد على دور الطلاب خاصة والأساتذة أيضاً في إنشاء الجامعة اللبنانية، على إثر المظاهرات التي قامت بها هذه الفئة الاجتماعية، فمن الضرورة كذلك ألا نتجاهل دور الجماهير الشعبية في تأييدها الفعّال لقضية الجامعة التي تبنتها، إن الجامعة اللبنانية **وليدة النضال الوطني** الذي خاضته القوى الشعبية ضد البرجوازية اللبنانية، عميلة الاستعمار، والذي لعب فيه الطلاب دوراً رئيسياً. فانشاؤها نصر للحركة الوطنية، أي للنضال التحرري ضد الاستعمار. لذلك لا يمكن طرح قضية الجامعة إلا ضمن هذا الأفق العام لحركة نضالنا التحرري. وفعلاً، هكذا طرحت القضية تاريخياً في نشأة الجامعة، كوجه أو كمظهر للتناقض الأساسي في المجتمع اللبناني، والذي هو النضال ضد الاستعمار. وبتعبير أدق، طرحت قضية الجامعة في نشأتها، ولا تزال تطرح في تطورها، ضمن اطار التناقض الأساسي الذي يميِّز البنية الاجتماعية في لبنان كبنية «متخلفة». غير أنها تطرح على الصعيد الثقافي، أي على صعيد النضال ضد الاستعمار في شكل وجوده الثقافي. وهذا واضح في كيفية النشأة التاريخية للجامعة.

ارتبطت الجامعة، في نشأتها، بمشكلة التعليم، فكانت دار المعلمين العليا، التي أطلق عليها اسم الجامعة اللبنانية، نواة لها. معنى ذلك أن قضية الجامعة، كما طرحت، ظهرت كوجه خاص لقضية التعليم. هذا الارتباط العضوي لنشأة الجامعة بمشكلة التعليم له مدلوله التاريخي **الموضوعي**: إنه يعبر عن ضرورة تكوين جهاز وطني للتعليم، يكون نتاجاً لجامعة وطنية، تمثل ثقافة وطنية، لا نتاجاً لجامعات أجنبية هي منطلق لنشر الايديولوجية الاستعمارية. لقد اتخذ تأسيس الجامعة اللبنانية كدار عليا للمعلمين طابعاً وطنياً كنضال، أو كمحاولة نضال، ضد سيطرة الايديولوجية الاستعمارية على التعليم، وبالتالي على الفكر الوطني. لذلك لا يمكننا اطلاقاً فصل معركة الجامعة عن المعركة العامة التي نخوضها ضد

الاستعمار، بمختلف أشكال وجوده، وعلى مختلف مستويات البنية الاجتماعية، والتي تشكل التناقض الأساسي لتاريخنا في مرحلته الحالية. إن نضالنا من أجل تكوين **جامعة وطنية** يتحدّد بالضرورة كنضال، على الصعيد الثقافي، ضد الاستعمار.

إذا كان لنشأة الجامعة هذا المدلول الوطني الذي ذكرنا، فذلك لا يعني أن الجامعة قامت فعلاً بدورها في النضال ضد الايديولوجية الاستعمارية المسيطرة، كما يحدده واقع نشأتها التاريخية بالذات. فالجامعة نشأت وتطورت في مجتمع خاص له بنيته التي لا بد أن تنعكس في نشأة الجامعة وتطورها. إن الطبقة المسيطرة في لبنان حليفة للبرجوازية الاستعمارية وممثلة لها؛ أي أنها، في وجودها الطبقي، تمثل شكل وجود الاستعمار في المجتمع اللبناني. والطبقة المسيطرة اقتصادياً مسيطرة ايديولوجياً. وبما أن جهاز الدولة أداة لسيطرتها الطبقية، فهي توجه سياسة الدولة التعليمية والثقافية في خط ايديولوجيتها التي تتماثل مع ايديولوجية البرجوازية الاستعمارية. لذلك، كان من الطبيعي أن تحاول البرجوازية اللبنانية توجيه تطور الجامعة في أفق الايديولوجية الاستعمارية كما سنرى فيما بعد، فتفرغ التعليم الجامعي من محتواه الوطني، أي أن تمحو المدلول الوطني لوجود الجامعة. وهنا تكمن محاولة هذه الطبقة في وضع الجامعة في خدمة مصالحها الطبقية. إن التطور الوطني للجامعة هو في الحقيقة **نضال وطني** من أجل وضع الجامعة في خدمة مصالح الجماهير الشعبية.

قلنا إن الجامعة تعكس في نشأتها وتطورها بنية المجتمع الذي هي فيه. كان من الأوضح أن نقول إنها تعكس **تناقضات** المجتمع في تطوره التاريخي. فالتناقض الطبقي الأساسي في بنية المجتمع بين القوى الممثلة للاستعمار والقوى المضادة له ينعكس في الجامعة في التناقض بين الايديولوجية الاستعمارية وبين المعرفة العلمية كأساس للثقافة الوطنية. كما وأن ارتباط الجامعة بمشكلة التعليم هو في حد ذاته انعكاس لتناقض رئيسي يميِّز بنية الانتاج «التخلفي» في شكل وجوده في المجتمع اللبناني: هو التناقض بين ضعف القطاعات المنتجة و«تخلفها»، وغلبة القطاعات غير المنتجة، أي قطاعات الخدمات، و«تطورها». هذا التناقض الرئيسي في بنية الانتاج اللبناني يساعدنا على فهم قضية الجامعة.

إن علاقة الجامعة بالانتاج الاجتماعي تبدو كأنها علاقة استقلال عن الانتاج الاجتماعي، مع أن الجامعة، في الحقيقة على علاقة وثيقة عضوية بهذا الانتاج. فكيف نفسر هذا الوهم في الوعي، أو هذا الوعي الوهمي؟

إن الجامعة اقتصرت، إلى حد ما، في المرحلة الأولى من تطورها، على انتاج ملاكات للتعليم الثانوي الذي رافق تطوره، في سنوات الخمسين، تطوراً نسبياً في الانتاج اللبناني، ضمن اطار بنيته «التخلفية» المميزة. غير أن تطور هذا الانتاج كان تطوراً تناقضياً، أي تطوراً للتناقض الذي كان يميِّزه، فكانت القطاعات غير المنتجة تتطور، في الوقت الذي كانت فيه القطاعات المنتجة «تتخلف»، نسبياً، عن التطور. لذلك، لم يكن للجامعة إلا أن تتطور داخل هذا التناقض الأساسي في بنية الانتاج اللبناني، فكانت، بالضرورة، تنتج مباشرة أو بشكل غير مباشر، ملاكات للقطاعات المتطورة، أي للقطاعات غير المنتجة. فارتباطها بالانتاج الاجتماعي كان ارتباطاً بقطاعات غير منتجة، لأن هذه القطاعات هي التي كانت تسيطر على الانتاج الاجتماعي **وتحدِّد أفق تطوره**. وما بدت علاقة الجامعة بالانتاج الاجتماعي كعلاقة استقلال وعزلة عنه إلا لأن تطور الجامعة كان في الحقيقة مرتبطاً بشكل وثيق بالقطاعات المسيطرة وغير المنتجة. فعلاقة الاستقلال هذه هي الشكل التاريخي الذي تظهر فيه العلاقة البنيوية للجامعة بهذا الانتاج «المتخلف».

إلا أن علاقة الجامعة بالانتاج الاجتماعي ما ظهرت كعلاقة استقلال عن الانتاج إلا في ظروف تاريخية معينة تتعلق بتطور هذا الانتاج بالذات. فطالما كان الانتاج اللبناني «المتخلف» في تطوّر صاعد نسبياً، يسمح له في استيعاب ملاكات الخدمات التي كانت الجامعة تنتجها له، وكان هو في تطوّره يستلزم انتاجها، فإن علاقة الجامعة به لم تكن تطرح أي مشكلة، أي أنها لم تكن تظهر كعلاقة استقلال عنه. معنى ذلك أن التلاؤم كان موجوداً إلى حد ما بين تطور الانتاج «التخلفي» وتطور الجامعة. أما بعد دخول الانتاج اللبناني، ابتداء من أوائل الستينات، في أزمة تطور راحت تلجم حركته الصاعدة بل وتوقفها، فلم يعد بإمكان هذا الانتاج، في بنيته الحالية، أن يستوعب كل ما كانت الجامعة تنتجه له، خاصة وأن تأزم تناقضاته الداخلية رافقه توسع ملحوظ في بنية الجامعة من زيادة هامة في عدد الطلاب

وتعدّد في الكليات. لذلك بدأ تطور الجامعة الصاعد يصطدم بالضرورة بهذا الاطار المحدود لبنية الانتاج اللبناني. من هذا التناقض الحاد بين بنية الانتاج وتطور الجامعة داخل هذه البنية ظهرت علاقة الجامعة بهذا الانتاج كعلاقة استقلال عنه. وما ظهور هذه العلاقة، في الحقيقة، بهذا الشكل إلا نتيجة للتطور التاريخي للعلاقة البنيوية التي تربط الجامعة بالانتاج الاجتماعي. فعلاقة الاستقلال هذه هي في الواقع علاقة ظاهرية تعكس، وتخفي في الوقت ذاته، العلاقة الحقيقية التي أدى تطورها التناقضي إلى ظهور الجامعة كجسم خارج عن الانتاج. فإذا أخذنا بهذا الظاهر وجب علينا أن نرفع شعار ضرورة ربط الجامعة بالانتاج الاجتماعي كشرط لتطور الجامعة. هذا الشعار خاطىء وخطر: فهو خاطىء لأنه يفترض استقلال الجامعة عن الانتاج كواقع وكحقيقة. وهو خطر لأنه يؤدي إلى الابقاء على بنية هذا الانتاج والدفاع عنها، ويوحي بأن حل قضية الجامعة، أي تحرير تطورها، ممكن داخل اطار هذه البنية الاجتماعية؛ فيكون الحل باخضاع تطور الجامعة لحاجات هذا الانتاج «التخلفي»، أي لمصالح الطبقة المسيطرة. وفي هذا تشويه للواقع واخفاء له: إن ربط الجامعة بالانتاج الاجتماعي واقع وفعلي، فالمشكلة هي في أن هذا الانتاج بالذات لم يعد يسمح بتطور الجامعة، بل صار يعرقل تطورها ويشله. ذلك يعني أن الجامعة التي نشأت وتطورت داخل بنية هذا الانتاج وفي ارتباط وثيق بحاجاته، استنفدت امكانيات تطورها داخل هذا الاطار، لأن هذا الانتاج قد استنفد امكانيات تطوره التي تحدِّدها بنيته. فأزمة الجامعة إذن انعكاس لأزمة الانتاج نفسه. وليس من الصدفة مطلقاً أن تبلغ أزمة الجامعة حد الانفجار في السنة الماضية، أي في الوقت الذي اتخذت فيه أزمة الانتاج «التخلفي» شكلاً حاداً، وخاصة بعد أزمة «انترا».

نصل، على ضوء ما سبق، إلى النتيجة التالية: إن الجامعة اللبنانية التي كانت في نشأتها التاريخية، انتصاراً لحركة النضال التحررية، تطورت ضمن اطار البنية الاجتماعية «المتخلفة» التي ما استطاعت إلا أن تتأثر بها، فتتبع في تطورها الخطوط العامة لتطور هذه البنية. فهي كانت إذن، منذ نشأتها، وبحكم هذه النشأة **كجامعة وطنية**، على تناقض مستمر مع بنية الانتاج الذي خضعت، في تطورها، لحاجاته، فكانت، في نهاية الأمر، في خدمة مصالح الطبقة الحاكمة الممثلة لوجود

الاستعمار. وحركة تطورها التاريخية هي في الحقيقة حركة تطور لهذا التناقض البنيوي في وجودها الاجتماعي كجامعة وطنية. غير أننا يمكن أن نميِّز في هذه الحركة مرحلتين تاريخيتين رئيسيتين: المرحلة الأولى تمتد من تأسيس الجامعة إلى مطلع الستينات تقريباً. في هذه المرحلة، كانت علاقة الجامعة بالانتاج الاجتماعي علاقة انسجام نسبي، أي أن تطور هذا الانتاج الصاعد كان يسمح، إلى حدٍّ ما، بتطور الجامعة في أفق ضيِّق يحدِّده لها، فبقي بذلك تناقضها مع الانتاج تناقضاً خفياً سلمياً، إن صح القول، ولم يبلغ حد الأزمة أو الانفجار. خلال هذا التطور التناقضي السلمي، صدرت المراسيم الاشتراعية لتنظيم الجامعة، فأنشئت كليات الحقوق والعلوم والآداب، واستقلت دار المعلمين العليا فلم تعد تشمل كل الكليات، ثم أنشيء بعد ذلك معهد العلوم الاجتماعية. كان توسع الجامعة وتعدد كلياتها بتأثير ضغط قوي بشري بسبب زيادة عدد الطلاب ودخول الجامعة فئات اجتماعية جديدة من البرجوازية الصغيرة والمتوسطة كانت، بشكل عام، محرومة من التعليم الجامعي لانحصاره في الجامعات الاجنبية. وكان لهذه المادة البشرية الجديدة في التعليم الجامعي الأثر الكبير في تطور الجامعة وتأزم تناقضاتها، كما سنرى فيما بعد.

أما المرحلة الثانية في تاريخ تطور الجامعة فتمتد من مطلع الستينات إلى يومنا الحاضر. وما زالت الجامعة في مرحلة تطورها الثانية. هذه المرحلة تتميَّز باحتدام تناقضات الانتاج «التخلفي» ودخوله في أزمة حادّة لا يزال إلى الآن يعاني منها ولا يستطيع أن يجد لها حلاً إيجابياً. لذلك خرج تناقض الجامعة مع الانتاج الاجتماعي من شكل تطوره السلمي إلى شكل حاد عنيف، ظهرت بوادره في السنة الماضية، وبات يهدِّد تطور الجامعة الوطنية نفسه. إن الانتاج اللبناني، كانتاج «متخلف» تسيطر فيه قطاعات الخدمات غير المنتجة، والذي كان في مرحلة تطوره الصاعدة، اطاراً أساسياً لتطور الجامعة، صار، في مرحلة **أزمته البنيوية**، يكوِّن العائق الرئيسي لتطور الجامعة. إن هذا التناقض بين تطور الجامعة **وبنية هذا الإنتاج** «المتخلف» ليس تناقضاً خارجياً، أي مستقلاً عن الانتاج، يخص تطور الجامعة المستقل؛ بل هو تناقض داخلي في صلب بنية هذا الانتاج، لأنه في الحقيقة نتيجة تاريخية لتطوره وتأزم تناقضاته. ولم تجد الطبقة الرجعية الحاكمة، والتي في يدها

السلطة، حلاً لهذا التناقض إلا في محاولة ضرب تطور الجامعة والقضاء عليه بسد أفقه، أو على الأقل بالحد منه. وهذا ما حاولت القيام به فعلاً في مطلع السنة الدراسية الحالية، إذ أنها حاولت الحد بشكل عنيف من طلاب دور المعلمين الابتدائية ومعهد المعلمين العالي، في الوقت الذي يعاني فيه التعليم الابتدائي فقراً قوياً في ملاكاته. لقد صار من مصلحة البرجوازية الحاكمة أن تقضي على الجامعة الوطنية وتسد أفق تطورها، لأن تطور الجامعة، حتى في اطار الانتاج «المتخلف» وضمن بنيته، صار يزيد من حدّة أزمة هذا الانتاج، فيهدِّد المصالح الطبقية لهذه البرجوازية الممثلة للاستعمار بدلاً من أن يخدمها، مع أن هذا التطور مطلب رئيسي من مطالب الجماهير الشعبية في فئاتها الكادحة. لذلك، بدأت تظهر قضية الجامعة، خاصة في المرحلة الأخيرة، كوجه رئيسي من وجوه الصراع الطبقي الذي زاد حدّة بتأزم الانتاج «التخلفي»، وظهر في الجامعة كصراع بين من يريد تطوير الجامعة وتدعيم أسسها الوطنية وبين من يريد سد أفق تطورها وابقائها في المهد. وليس غريباً أن ينعكس هذا الصراع الطبقي في صفوف الطلاب أنفسهم، فليس الطلاب غريبين عن المجتمع الذي منه يخرجون، بل هم يحملون معهم إلى الجامعة تناقضات البنية الاجتماعية التي أنتجتهم. غير أن هذه التناقضات تجد في الجامعة أفقاً جديداً لتطورها يجعلها تتميَّز نسبياً عن التناقضات الاجتماعية التي هي انعكاس لها. هذا التميُّز النسبي هو الذي يسمح لنا في أن نعتبر الجامعة وحدة يمكن أن تدخل، في تطورها، في تناقض حاد مع تطور الانتاج الاجتماعي، كما هو الأمر حالياً. إن ديمقراطية التعليم الجامعي، أي فتح أبواب الجامعة للجماهير الشعبية، وخاصة لفئاتها الكادحة، يمثل، بالنسبة للبرجوازية اللبنانية خطراً على مصالحها الطبقية المرتبطة بالانتاج «التخلفي» الذي تسيطر عليه قطاعات الخدمات. فأفق تطور هذا الانتاج ضيِّق ومحدود؛ فإذا تطورت الجامعة بهذا الشكل الديمقراطي المنفتح، كان لا بد أن تصطدم ببنية هذا الانتاج، كعائق رئيسي في وجه تطورها. وبوادر هذا الاصطدام بدأت تظهر فعلاً في الوقت الحاضر، ولا بد أن يتأزم هذا الوضع كلما اتسعت الجامعة، تحت ضغط الجماهير الشعبية، وشملت فئات لا تزال محرومة منها. إن البرجوازية اللبنانية ليست قادرة على إيجاد حل لهذا التناقض يتفق مع مصالحها الطبقية إلا في محاولتها العنيفة لسد

هذا الافق الديمقراطي لتطور الجامعة. وما التعديل الأخير الذي قامت به في برامج التعليم الثانوي إلا خطوة نحو تحقيق سياستها الرجعية. لذلك لا نبالغ إذا قلنا بأن هذه الطبقة الحاكمة عدو رئيسي لتطور الجامعة في أفقها الديمقراطي، لأن هذا التطور الذي هو في صالح الجماهير الشعبية يناقض مصالح هذه الطبقة. هذا التناقض هو في الحقيقة إذن تناقض بين الوجود الاجتماعي للجامعة، كجامعة وطنية، وبين البنية الاجتماعية ذاتها، نشأ بنشأة الجامعة وتطور بتطورها، وهو لا يزال يحدّد أساساً وضع هذه المؤسسة الاجتماعية في المجتمع وتطورها القادم. إلا أنه، في هذه المرحلة التاريخية من تطور الانتاج اللبناني في اطار بنيته «التخلفية» الخاصة «كانتاج خدمات»، بلغ حداً من التأزم لا بد أن يولّد صراعاً عنيفاً هو في الحقيقة صراع طبقي. وما حوادث السنة الماضية إلا بداية لهذا الصراع الذي لم يعد بالامكان تجنبه، لأن التطور التاريخي للجامعة أخذ يفرض بالضرورة تحويل بنية الانتاج الاجتماعي بشكل تكون فيه الغلبة للقطاعات المنتجة، لا لقطاعات الخدمات. هذا التحويل البنيوي شرط رئيسي لحل مشكلة الجامعة، أي لتحرير تطورها؛ وهو يستلزم حتماً تحالفاً طبقياً بين قوى الطلاب والقوى الجماهيرية التي تناضل، على صعيد الانتاج الاجتماعي وفي اطاره، ضد البرجوازية اللبنانية المسيطرة الممثلة للاستعمار.

وعلى ضوء هذا التناقض والصراع الطبقي وداخل أفق تطورهما، يجب تحديد دور الجامعة اللبنانية.

٣ ـ دور الجامعة اللبنانية

يمكننا أن نميِّز بين ما نسميه بالدور التحرري والدور التقني للجامعة. هذا التمييز ناتج عن ضرورة في منطق العرض لا في منطق الواقع ـ كما سنرى فيما بعد ـ، وما لجأنا إليه إلا لتوضيح الأمور.

أ ـ الدور التحرري

هذا الدور واضح في نشأة الجامعة بالذات، إذ أن الجامعة نشأت، كما رأينا، نشأة وطنية، أي كنتيجة للنضال الوطني ضد الوجود الاستعماري المتمثل في

الجامعات الاجنبية. وإذا كان هذا النضال التحرري قد ظهر في البدء كنضال من أجل **تعليم وطني**، فإنه تطور وتعمق فيما بعد، فأخذ يتحدّد كنضال من أجل **ثقافة وطنية** بشكل عام.

هذا التطور في شكل النضال التحرري، الذي تحقق بانتقاله من صعيد التعليم إلى صعيد الثقافة، إو إذا صح التعبير، إلى صعيد الوجود الثقافي للانسان العربي في لبنان، لم يكن مرتبطاً بتطور الجامعة وتوسعها فحسب، بل، على الأخص، بتطور الحركة الوطنية التحررية في لبنان والشرق العربي. مما لا شك فيه أن توسع الجامعة لعب دوراً هاماً في بلورة الشكل الثقافي للنضال التحرري. فتعدد الكليات مثلاً جعل الجامعة تخرق النطاق الضيّق لوجودها التعليمي كدار عليا للمعلمين، وتتخذ طابعاً يميل أكثر إلى الشمول الذي هو شرط لوجود الثقافة كثقافة.

ليس هذا سوى الجانب الكمي في تطور الجامعة. أما الجانب الكيفي، فمرتبط عضوياً بتطور الحركة التحررية في الشرق العربي. فالجامعة، كمؤسسة اجتماعية، ليست منعزلة عن العالم الخارجي، كما ان تطورها لا يتحقق داخل عالم منغلق على ذاته، هو العالم الجامعي، بل هو يتأثر فعلياً، في حركته الخاصة، بتطور الواقع الاجتماعي الذي هو فيه. في هذه المرحلة التاريخية لتطور الجامعة التي تمتد من أواخر الخمسينات إلى يومنا الحاضر، كان، ولا يزال، تطور الواقع الاجتماعي، في مجاليه اللبناني والعربي، يتميَّز باشتداد الهجوم الاستعماري على الحركة التحررية العربية في شتى ميادينها وعلى مختلف مستوياتها. وكلما اشتد هجوم الاستعمار كلما احتدم النضال الوطني ضدّه واتخذ شكلاً أعنف وأحد. ولا ننس أن هزيمة حزيران الماضية هي في الحقيقة تتويج لهذا الهجوم الاستعماري كرد عنيف على قوة المد في الحركة التحررية العربية ومحاولة لشلها. ضمن هذا التناقض الرئيسي في تاريخنا بين الاستعمار وممثليه، وبين الثائرين عليه المناضلين ضده، جرى تطور الجامعة في هذه الفترة، فكان لا بد إلا أن يتأثر بمعركة التحرر هذه، محدِّداً للجامعة دورها التحرري. ولم يجر هذا التأثر بشكل خارجي كمجرد تأثر بالعالم الخارجي أو كصدى لما يحدث فيه من تناقض وصراع، بل بشكل داخلي، لا لوجود الجامعة في وحدة المجتمع البنيوية فحسب، بل لأن للعالم الخارجي في الجامعة وجوداً خاصاً

هو وجود الطلاب بالذات. فالمادة البشرية التي تضمها الجامعة ليست مجرد أفراد متراكمة قطعت عن جذورها الاجتماعية فتفتتت، بل هي، في البدء، قبل كل شيء، امتداد للمادة البشرية التي يضمها المجتمع. معنى ذلك أن الفئة الطلابية، كفئة اجتماعية، تحمل إلى الجامعة، كمنطلقات فكرية، التناقضات الايديولوجية للطبقات الاجتماعية التي تنتمي إليها أصلاً. فهي إذن، في مواقفها، تعكس، إلى حدٍّ ما، مواقف الطبقات التي خرجت منها. وطلاب الجامعة اللبنانية ينتمون، بشكل عام، إلى طبقة البرجوازية الصغيرة والفئات المتوسطة منها. هذه البرجوازية الصغيرة لها موقف من الاستعمار يختلف عن موقف البرجوازية الحاكمة التي توجه الجامعة لخدمة مصالحها الطبقية الوثيقة الارتباط بالاستعمار. إنها تقف من الاستعمار موقفاً معادياً نسبياً، يتفق مع مصالحها الضيِّقة المحدودة، ويتناقض مع مصالح الطبقة الحاكمة إلى حدٍّ ما. إلا أنها، بحكم صيرورتها الطبقية الخاصة، لا تذهب في عدائها للاستعمار إلى حد الثورة عليه والقطع النهائي معه، لأن في ذلك ثورة على وجودها الطبقي بتوجيه حركة التاريخ نحو أفق التطور الاشتراكي. لذلك، يمكننا القول بأن عداء البرجوازية الصغيرة للاستعمار، بهذا الشكل المحدود، لا يمكن اطلاقاً أن يحدِّد هذه الطبقة كطبقة ثورية، أي كطبقة قادرة على أن تقود الحركة الثورية لتحويل البنية الاجتماعية؛ وإن كان يجعل منها طبقة «تقدمية» يمكن التحالف معها، في شروط محدَّدة، لتحقيق هذا التحويل الثوري الذي يتم في وبالنضال التحرري ضد الاستعمار.

إن النشأة الوطنية للجامعة اللبنانية حدَّدت لنا دورها التحرري كأفق لتطورها التاريخي. ثم إن المادة البشرية التي أخذت الجامعة تضمها وتتسع باتساعها، لعبت، بحكم انتمائها الاجتماعي، دوراً هاماً في دفع الجامعة إلى القيام بدورها التحرري. وهي حتماً مدعوة، في المستقبل القريب، إلى أن تزيد من قوة ضغطها هذه، في مجابهة ايديولوجية مع البرجوازية الحاكمة التي تحاول جهدها أن تقضي على هذا الدور للجامعة.

والمشكلة التي نحاول معالجتها لا تطرح بهذا الشكل: على الجامعة اللبنانية أن تقوم بدور تحرري؛ بل تطرح بهذا الشكل: على الجامعة اللبنانية أن تقوم بدورها

التحرري. فهذا الدور دورها بحكم نشأتها التاريخية وواقعها الاجتماعي. غير أن تحقيق هذا الدور لا يتم مباشرة، بشكل تلقائي ميكانيكي، كأن الجامعة جوهر يقوم بدوره بمجرد وجوده، بل هو يتم في عملية نضال معقدة هي **نضال من أجل تحرير دور الجامعة التحرري**. فوجود الجامعة الاجتماعي يصطدم دوماً في تطوره بحواجز طبقية، لا بد من ازالتها حتى يمكن للجامعة اللبنانية أن تصير فعلاً جامعة وطنية. وحركة هذه الصيرورة الوطنية للجامعة هي في حد ذاتها حركة تحرير الدور التحرري للجامعة. فهي إذن تتحدّد كحركة صراع طبقي، على صعيد الجامعة وداخلها، أي كنضال جماهيري ضد السياسية «الثقافية» للبرجوازية الممثلة للاستعمار، تقوم به قوى الطلاب في تحالف ضروري مع القوى الشعبية التي تخوض، على صعيد الانتاج، معركة التحرر الوطني من الاستعمار.

لكن، ما هو هذا الدور التحرري الذي تحدّد بتحديد الجامعة، نشأة وتطوراً، كجامعة وطنية؟

يمكننا القول، بشكل عام، بأن الدور التحرري للجامعة يكون في تدعيم أسس **الثقافة الوطنية** والدفاع عنها ضد هجوم «الثقافة» الاستعمارية المستمر، أو على الأصح، ضد هجوم **الايديولوجية** البرجوازية الاستعمارية التي تتخذ شكل «الثقافة» العالمية. وهنا نرى أيضاً أن من المستحيل اطلاقاً عزل معركة الجامعة عن المعركة الوطنية العامة. فعلاقة التناقض بين الثقافة الوطنية و«الثقافة» الاستعمارية هي إذن في الواقع، بالرغم من استقلالها النسبي، انعكاس لعلاقة التناقض العامة مع الاستعمار، والتي تتحدّد أساساً على صعيد الانتاج الاجتماعي، أي كعلاقة انتاجية. إن النضال التحرري نضال شامل، لأن الهجوم الاستعماري هجوم شامل. غير أن هذا الشمول يتضمن مستويات بنيوية مختلفة تجعل، بالضرورة، النضال التحرري على جبهات مختلفة، تضمها وحدة الحركة التاريخية. وجبهة الثقافة الوطنية في معركتنا التحررية الشاملة جبهة رئيسية. فكيف يتم الهجوم فيها وكيف يكون الدفاع؟

الهجوم، في أي جبهة، يهدف إلى محو العدو وضربه ضربة تقوّض قواه، فلا يستطيع بعدها الدفاع عن نفسه. وهدف الدفاع الصمود في وجه العدو والحفاظ

على الذات. نفهم من هذا أن الثقافة الوطنية، من خلال هجوم الاستعمار عليها، تظهر كعدو للاستعمار، أي كحاجز هام في وجه مدّه. فالدفاع عنها إذن ضروري لرد الهجوم الاستعماري وافشاله بشكل عام، ولانتصار النضال التحرري. وخير دفاع عن الثقافة الوطنية، خاصة في هذه المرحلة من تاريخنا، يكون في هجوم معاكس عنيف على «الثقافة» الاستعمارية، يستهدف تحرير الفكر من سيطرة الايديولوجية الاستعمارية عليه. هذا الدفاع في الهجوم، أو هذا الدفاع الهجومي، هو الشكل التاريخي الفعّال لتحقيق عملية النضال التحرري. غير أن الامكانية الواقعية لهذا الشكل مرتبطة بالتطور العام لحركة التحرر الوطني، فهي تتحقق فعلاً في أفق مد هذه الحركة، وتنعدم عملياً في أفق انحسارها. وهذا يدل أيضاً على أن الثقافة الوطنية تخضع، في تطورها، لمنطق التطور العام لحركة التحرر الوطني. في هذا الاطار، وضمن هذا الأفق العام، تطرح مشكلة الثقافة الوطنية وعلاقة الجامعة بها. فما هي هذه الثقافة الوطنية التي على الجامعة أن تقوم بدور الدفاع عنها؟

غالباً ما يشار بهذه العبارات إلى **التراث** الثقافي، أي إلى نتاج الفكر العربي السابق لمرحلة الاستعمار؛ مع أن عبارة الثقافة الوطنية أعم وأشمل. إنها في الحقيقة تضم نتاجات فكرية لمراحل تاريخية مختلفة يمكن تقسيمها، بشكل عام، إلى ثلاث مراحل تاريخية:

١ ـ مرحلة ما قبل الاستعمار.

٢ ـ مرحلة السيطرة الاستعمارية، أو المرحلة الكولونيالية.

٣ ـ مرحلة التحرر من الاستعمار. هذه المرحلة الأخيرة لم تنته بعد، فما زلنا نعيشها، وما زال تاريخنا يتطور داخل أفقها.

هذا التقسيم ضروري لتحديد موقفنا من الثقافة الوطنية. فموقفنا من نتاج المرحلة الأولى مثلاً يختلف، في مقاييسه، عن موقفنا من نتاج المرحلة الثانية. والسبب في ذلك أن بنية الزمان التاريخي مختلفة جذرياً في المرحلتين، فلا بد إذن أن يختلف تقييم النتاج الفكري لكل مرحلة باختلاف بنيتها الزمانية، إذ أن هذه البنية هي المرجع في التقييم، أو مرجع رئيسي. والذي يزيد في الأمر تعقيداً هو أن بنية الزمان التاريخي للمرحلة الثالثة ليست مرجعاً فحسب لتقييم النتاج الفكري

لهذه المرحلة، بل هي أيضاً أفق واطار يتحدّد فيهما موقفنا من النتاج الفكري للمرحلتين الأوليتين. والقضية لا تقتصر على تحديد موقف ذاتي من هذا التراث الثقافي، بل هي تخص أساساً بنية هذا التراث ذاتها، لأن التراث الثقافي لا يمكن أن يظهر لنا، في بنيته الداخلية بالذات، إلا على ضوء بنية زماننا التحرري وفي أفق تطورها. فوجوده في هذا الأفق هو الشكل الوحيد لوجوده في بنيته، بل لإمكانية وجوده اطلاقاً. إن وضعه في أفق تطورنا التاريخي، كشرط لإمكانية وجوده، هو في الوقت ذاته اظهار لبنيته وتحديد لها. لذلك يمكننا التكلم عن ثقافة وطنية هي في عملية تكوّن مستمرة. وأفق هذا التكوّن المستمر هو **زمان التحرر**. إن وحدة الثقافة الوطنية هي إذن في وحدة الأفق الزماني لتكوُّنها. وكلما انقطعت عن ذاتها، كلما ظهرت بإلحاح ضرورة معاودة تكوُّنها كتجديد، أي كتحويل لبنيتها. إن قوة الاستمرار في هذه الثقافة تكمن في قدرتها على هذا التحويل، كضرورة للصمود في وجه الهجوم الاستعماري الذي يحاول ايقاف حركة الاستمرار في تكوّنها.

هنا نجد القاسم المشترك لموقفنا من تلك المراحل الثلاث في تاريخ الثقافة الوطنية: إن هذا الموقف يتحدّد كدفاع عن شخصيتنا، أي عن **وجودنا الثقافي**، ونضال في سبيل تأكيد معالم هذا الوجود ضد محاولة الاستعمار لمحوه وتشويهه. فقضية الثقافة الوطنية هي قضية الشخصية الوطنية؛ أي أنها **ليست قضية ثقافية**، بل هي قضية وجود هذا الانسان في عالمه، كوجود نضالي بالضرورة. ونضال هذا الانسان المستعمَر شرط أساسي لوجوده، لأن وجوده في قدرته على الصمود في وجه القوى الاستعمارية الهدّامة التي تهدف إلى محو شخصيته، أي إلى محو بنية وجوده الانساني. ذلك أن في هذا المحو تحقيقاً لسيطرة الاستعمار على هذا الانسان وعلى عالمه، وشرطاً أساسياً لاستمرار هذه السيطرة. إن الحركة الاستعمارية، كحركة سيطرة على العالم وعلى وجود الانسان في عالمه، حركة شاملة، ليس الاقتصاد فيها سوى المستوى المسيطر، لا الوحيد. وإذا كانت السيطرة الاقتصادية **تحدّد** السيطرة الفكرية او الايديولوجية مثلاً، فإنها أيضاً **تتحدّد بها**، ضمن وحدة السيطرة الشاملة. لهذا يمكننا القول بأن قوة الصمود في الثقافة الوطنية، أي قوة الاستمرار في وجود الشخصية الوطنية

نفسها، كانت من الاسباب الرئيسية لفشل الاستعمار في محاولته السيطرة الدائمة على العالم، ولنجاح الحركة التحررية في امكانيتها التاريخية. لقد خطّ الاستعمار بيده حكم موته، حين فشل في افناء الثقافة الوطنية، كوجود صامد للانسان المستعمَر. غير أن تنفيذ هذا الحكم، كحكم للتاريخ على الاستعمار، لا يكون إلا بنضال تحرري شامل متعدِّد الجبهات، يهدف بالضرورة إلى قلع جذور السيطرة الاستعمارية من عالمنا، من وجودنا في عالمنا.

قلنا إن جبهة الثقافة الوطنية جبهة رئيسية في المعركة الشاملة للنضال التحرري. ثم حاولنا أن نظهر أهمية الدفاع عن الثقافة الوطنية كدفاع عن الشخصية الوطنية، وحدّدنا شكل هذا الدفاع كهجوم على الايديولوجية الاستعمارية. فكيف يكون هذا الهجوم التحرري؟

إن مجابهة الايديولوجية الاستعمارية لا يمكن أن تكون فقط عن طريق الرجوع إلى الماضي الثقافي، أو ما يسمى بالعودة إلى الأصول. هذا الشكل في المجابهة دفاع سلبي عن الثقافة الوطنية، تكون فيه الغلبة، بالضرورة، للايديولوجية الاستعمارية التوسعية. وربما كان، في مرحلة المد الاستعماري، الشكل التاريخي لصمود الثقافة الوطنية؛ إلا أن الاقتصار عليه يكوِّن، في مرحلة الانحسار الاستعماري، أي في مرحلة المد الثوري لحركة التحرر، تراجعاً فعلياً عن النضال؛ وهو في الحقيقة يعكس نظرة رجعية للتاريخ، ترفض التاريخ وحركته الثورية.

لم ننظر إلى هذا الشكل في الدفاع عن الثقافة الوطنية بالعودة إلى ماضيها والتمسك به، إلا من خلال دلالته الايديولوجية، كانعكاس لنظرة رجعية للتاريخ. لم ننظر بعد إلى هذه العودة في مبدئها بالذات. والحقيقة، أن طريق الوصول إلى الثقافة الوطنية لا يمر بالعودة إليها كأصل ثابت، وكأنها كيان متكامل، خرج عن الزمان واستقل عن حركة التاريخ في وجوده الماضي. إن في «العودة إلى الأصول» استحالة مبدئية، لأن لا وجود للماضي الثقافي في ذاته، بل في أفق حاضرنا وامكانيات تطوره أو صيرورته. فعلاقتنا بالثقافة الوطنية لا يمكن أن تنطلق إذن إلا من ضرورة حاضرنا في صيرورته، والتي هي الصمود في وجه الهجوم الاستعماري والتحرر منه. لذلك كانت ضرورة الحاضر هي التي تحدد أفق نظرنا إلى هذه

الثقافة. والنظر في هذا الأفق النضالي التحرري إلى وجودنا الثقافي تقييم جديد، وفي الوقت نفسه، تحديد لبنية هذه الثقافة، أي **انتاج جديد لها**.

نرى بوضوح أن استعمال العبارة الأخيرة قد غيَّر تماماً كيفية طرح مشكلة الثقافة الوطنية، فالمشكلة ليست في **الحفاظ على هذه الثقافة**، بل في **انتاجها**. إن الحفاظ على الثقافة الوطنية بإبقائها **كتراث** أو «**ككنز**» ثقافي، خارج عن كل مكان وزمان، ومنعزل عن الصيرورة التاريخية، هو في الحقيقة **قضاء عليها كثقافة**، أما **بقاؤها كثقافة**، فهو **تحويل** لها، أي **قضاء عليها كمجرد تراث**. هذا التحويل إذن انتاج. فكيف يتحقق انتاج الثقافة الوطنية؟

إن عملية انتاج الثقافة الوطنية، كأي عملية انتاج اجتماعي، تستلزم بالضرورة **مادة أولية** يتم تحويلها **بأدوات انتاج خاصة**. الذي يهمنا الآن في بحثنا عن دور الجامعة اللبنانية ليس تحليل هذه العملية الانتاجية المعقدة في ذاتها، بل تحديد هذه المادة الأولية التي ينتج تحويلها ثقافة وطنية. إن المادة الأولية في عملية الانتاج هذه هي في الواقع، أي في **واقعنا الثقافي**، مادتان: **تراث ثقافي موروث**، **وثقافة غربية مستوردة**. ولا وجود لوحدة **مباشرة** بين الاثنتين. وثقافتنا الوطنية ليست في واحدة منهما دون الأخرى، ولا في خليط مزوّق بينهما، يبقيهما في انفصال تام داخل نوع من «التعايش السلمي»، أو بالأحرى التراكمي. لأن انسان التحرر، بحكم منطق تاريخه المعاصر وضرورات تطوره، غريب عن الاثنتين، بالرغم من حضور الاثنتين في وجوده الاجتماعي وفي بنية فكره. فهو منقطع، نسبياً، عن ماضيه، بسبب السيطرة الاستعمارية والانعطاف الذي أحدثته في منطق تطور تاريخه، يتحدد في نضاله التحرري، فيتحدّد وجوده كانتاج لوجوده، أي كولادة جديدة. لذلك كان لا بد أن تكون ثقافته الوطنية انتاجاً ثقافياً كانتاجه لوجوده. هذا الانتاج الثقافي هو تحويل، أي **نقد علمي**، للتراث الموروث وللثقافة المستوردة، يتحقق بواسطة أدوات انتاجية خاصة، هي جهاز علمي من المفاهيم، يتبلور داخل حركة هذا التحويل الانتاجي وبها.

وهنا يجب أن نلاحظ أن عملية الانتاج الثقافي، بالرغم من استقلال مستواها النسبي، ليست منعزلة عن عملية الانتاج الاجتماعي، كانتاج للعالم المادي. أو

فلنقل بتعبير أدق، إن حركة الانتاج الاجتماعي حركة شمولية معقدة، تتحقق على مستويات مختلفة من البنية الاجتماعية، يتحدّد فيها انتاج العالم المادي كقاعدة أساسية لها، أي كمستوى الثقل فيها. هذا يوضح لنا ثانية ما سبق إيضاحه من أن عملية النضال التحرري ضد الاستعمار وضد «التخلف»، كنتاج تاريخي له، عملية شمولية، هي عملية انتاجنا لعالمنا. فالتحرر الحقيقي انتاج للعالم، كما ان انتاجنا العالم هو لا بد تحرر. لذلك أمكننا القول بأن القضية الأساسية للثقافة الوطنية هي قضية انتاجها، داخل حركة النضال التحرري. فهي ليست سابقة لهذا النضال بل نتاج تاريخي له. معنى هذا أن انتاج الثقافة الوطنية لا يكون اطلاقاً إلا بانتاجنا لعالمنا. وأساس هذا الانتاج انتاج العالم المادي.

إن مشكلة الثقافة الوطنية ليست مجرد مشكلة الفكر، كما أنها ليست مشكلة الفكر المجرّد؛ فارتباطها العضوي بالنضال التحرري، كتحرير لعالمنا من سيطرة الاستعمار، أي كانتاج له، يفرض بالضرورة حل مشكلة الانتاج «التخلفي» كشرط أساسي لحلها، أي لإنتاج ثقافة وطنية. فإذا فصلت هذه الثقافة، في محاولة انتاجها، عن ضرورة انتاج العالم المادي، فإنها تبقى كمشكلة، أي يستحيل انتاجها على النطاق الوطني العام. هذه الاستحالة التي تنعكس فعلاً في واقع الثقافة: إن في الجامعة أو خارجها، تحدِّد أفق تطور هذه الثقافة إما في اتجاه الثقافة الغربية المستوردة، أو في اتجاه التراث الثقافي الموروث. وفي كلا الحالتين ينعدم وجود الثقافة الوطنية في وجود هذه الثقافة المزدوجة: ايديولوجية استعمارية مسيطرة ترافق جثة فكرية محنطة. وكيف يمكن أن يكون الأمر على خلاف ذلك، طالما أن عالمنا المادي عالم مستورد، يحمل بالضرورة ايديولوجيته الكامنة فيه؟ إن سيطرة الايديولوجية الاستعمارية على واقع الثقافة عندنا، تجد أساسها في سيطرة العالم المستورَد الذي لا تنتجه، على عالمنا الذي نحن في طريق ضرورة انتاجه. إن انتاج الثقافة الوطنية يتحقق فعلاً بتحقيق هذه الضرورة التاريخية لإنتاجنا عالمنا المادي، أي بالنضال الوطني التحرري في أفق تحويل بنية الانتاج «التخلفي».

على الجامعة اللبنانية أن تتطور في أفق **صيرورتها الوطنية**، ولا بد أن تتطور في هذا الأفق، لأنه أفق تاريخنا الحاضر، تحدِّده لها حركة النضال التحرري. فإذا

وضعت الجامعة في أفقها الوطني، ظهرت أهمية دورها التحرري في تهيئة الأدوات الضرورية لتحقيق عملية انتاج الثقافة الوطنية. والجامعة مكان هذا الانتاج ومركزه. فإذا وضعت التراث الثقافي وما تنقله عن الثقافة الغربية داخل أفقها الوطني، في حركة نقد وتحويل على ضوء هذا الأفق، تكون قد قامت بدورها في تحرير فكرنا وجعله قادراً على انتاج ثقافته الوطنية، ضمن حركة انتاجنا لعالمنا الوطني.

غير أن الجامعة لا تقوم الآن بدورها التحرري، فهي، في واقعها الاجتماعي الراهن، تخضع لمصالح الطبقة الحاكمة الممثلة للاستعمار. وبين هذه المصالح الطبقية ومتطلبات النضال التحرري تناقض أساسي، بدأ تطوره التاريخي يفرض بالضرورة تحرير دور الجامعة التحرري من قيوده الطبقية.

ب ـ الدور التقني

قلنا إن دور الجامعة يكمن في انتاج ثقافة وطنية، وإن عملية هذا الانتاج تكون في وضع التراث الثقافي والثقافة الغربية، والعالمية عامة، في أفق التطور الوطني. وهذا هو في الحقيقة الدور التقني للجامعة، كمؤسسة اجتماعية **انتاجية** خاصة. وما كان فصلنا للدور التحرري عن الدور التقني إلا من باب العرض المنهجي، وللتأكيد على أن قضية الجامعة اللبنانية كجامعة وطنية هي في تحديد **نوعية** الثقافة التي تنتجها، لا في مجرد انتاج هذه الثقافة. ليس المهم أن نقول: إن الجامعة تكوّن، بشكل عام، قوى منتجة للمجتمع، بل أن نحدّد **الشكل التاريخي** لهذه القوى **والأفق الاجتماعي** لتكوّنها. من الخطأ إذن، ومن الخطر أيضاً، أن نجعل للجامعة دورين منفصلين: دوراً تقنياً هو دورها «الطبيعي»، ودوراً «سياسياً» يأتيها من الخارج كزيادة نافرة في جوهرها. الخطورة في هذا القول هو أنه يتفق مع السياسة الايديولوجية الحاكمة، التي تريد أن تبعد الجامعة عن تناقضات المجتمع، وتبقيها في وجود حيادي تقني، خارج كل صراع سياسي، أي طبقي. هذا الوجود التقني، كشكل «طبيعي» لوجود الجامعة الاجتماعي، يجعل الجامعة.دوماً تحت سيطرة البرجوازية الحاكمة وفي خدمة مصالحها الطبقية، لأن أي تناقض بين تطور الجامعة ومصالح هذه الطبقة يظهر كخروج للجامعة عن حيادها التقني، ويستلزم رجوعها إلى دورها «الطبيعي»، إذ أن كل ما هو معاد للبرجوازية سياسة،

والسياسة ليست من «طبيعة» الجامعة! وهذا ما حدث فعلاً في مطلع السنة الدراسية الحالية، فلقد ظهرت الأصوات الصحافية لهذه الطبقة الرجعية بنغمة «الاستغلال السياسي» لحركة الطلاب البريئة من كل سياسة. وخلاصة هذه النغمة أن لا بد من ابعاد الطلاب عن السياسة، أي عن التمرد على سياسة الطبقة الحاكمة.

ليس للجامعة دوران: سياسي وتقني، بل دور واحد اجتماعي، هو انتاج ثقافة تتجسد في قوى منتجة معينة. ويتحقق هذا الدور الانتاجي في اطار انتاج اجتماعي معين، يحدِّد بالضرورة نوعية هذه الثقافة وشكلها التاريخي. فحين نقول إن الجامعة لا تقوم بدورها التحرري، ذلك لا يعني أنها تقوم بدور تقني، فالدور، كما رأينا واحد؛ بل يجب أن يفهم من هذا القول إن الثقافة التي تنتجها الجامعة ليست ثقافة وطنية، أي ثقافة تحرر، وأن القوى المنتجة التي تكوّنها ليست لإنتاج اجتماعي وطني، أي متحرِّر من سيطرة الانتاج الاستعماري. فما هي هذه الثقافة التي تنتجها الجامعة اللبنانية، في واقعها الاجتماعي الراهن؟ وما هي تلك القوى المنتجة التي تكوّنها؟ هذا السؤال هو أساس نقد الجامعة.

لقد سبق أن حددنا أفق تطور الجامعة ضمن اطار نظام الانتاج «التخلفي»، في شكل وجوده في لبنان، وظهرت لنا ميِّزة هذا الشكل من الانتاج في غلبة قطاعات الخدمات، أي القطاعات غير المنتجة، وسيطرتها على بقية القطاعات المنتجة، بحكم العلاقة البنيوية التي تربط هذا الانتاج باستمرار بالانتاج الاستعماري. فالجامعة إذن بالضرورة خاضعة في تطورها لمنطق تطور هذا الانتاج «التخلفي». لهذا السبب، تحدّدت في البدء كمركز لإنتاج موظفين للدولة، إن في التعليم خاصة أم في بقية الدوائر الحكومية، أي أنها وضعت مباشرة، في ما كانت تكوّنه من قوى منتجة، في خدمة الدولة البرجوازية، فكان لا بد أن تنعكس بنية هذه الدولة في شكل هذه القوى المنتجة. وهنا، يجب أن نلقي نظرة سريعة جداً على بنية هذه الدولة حتى يتضح لنا دور الجامعة الراهن.

الدولة في لبنان ليست فقط أداة اضطهاد طبقية في يد الطبقة الحاكمة، أي أن دورها لا يتوقف على الجانب السياسي المباشر كجهاز طبقي اضطهادي، بل هي

أيضاً جهاز بيروقراطي له مقدرة محدّدة على استيعاب قوى منتجة لا يستطيع الانتاج الاجتماعي أن يستوعبها. وبحكم بنية هذا الانتاج «التخلفي» المميَّز، القائم على سيطرة القطاعات غير المنتجة، **تتحول تلك القوى إلى قوى غير منتجة، أي ادارية، فتتحدد كغاية في حد ذاتها، لا كوسيلة تحويل انتاجي**. معنى ذلك أن حركتها تدور في حلقة فارغة، هي حلقة «انتاج الخدمات». إن جهاز الدولة في لبنان جهاز «تنفيعات» اجتماعية، إلى جانب كونه جهاز اضطهاد اجتماعي طبقي. والسبب في ذلك أن جهاز هذه الدولة موروث عن الاستعمار الفرنسي الذي ورثه عن الاستبداد العثماني، من غير أن يقوم بتحويله جذرياً، وإن قام ببعض الاصلاحات فيه. كما أن عهد الاستقلال لم يحوِّل هذا الجهاز الموروث، بل أبقاه على بنيته، بعد أن أدخل فيه بعض الاصلاحات. وما كان لجهاز الدولة، بعد الاستقلال، أن تتحول بنيته، بل أن يتطور في الامتداد التاريخي لبنيته السابقة، لأن الانتاج الاجتماعي بعد الاستقلال كان ولا يزال في بنيته، امتداداً للانتاج الذي تكوّن وتكاملت قاعدته في ظل السيطرة الاستعمارية، أي ضمن العلاقة الكولونيالية، وكنتاج تاريخي لها. معنى ذلك أن الاستقلال، في شكله المحدّد وفي شروط تحقيقه التاريخية، لم يكن، بالنسبة للانتاج الاجتماعي، استقلالاً لهذا الانتاج الاجتماعي، التابع له، بل كان، إذا أمكن القول، تحريراً لإمكانيات تطوره البنيوية في علاقة تبعيته للانتاج الاستعماري. إن تطور الانتاج اللبناني في أفق سيطرة قطاع الخدمات هو تحقيق تاريخي لإمكانية التطور الكامنة في بنيته كانتاج «كولونيالي». معنى ذلك أن تطور هذا الانتاج، بعد الاستقلال، كان، ولا يزال، في اطار بنيته التي تكوّنت ضمن العلاقة الكولونيالية، لا في انقطاع مع هذه البنية. وبما أن بنية الانتاج لم تتحول جذرياً، بل بقيت تتطور ضمن امكانياتها، فإن جهاز الدولة لم يتحوّل في بنيته، بل بقي يتطور في إطار بنيته. هذا التطور في الحقيقة توسع كمي، أو تراكم اداري، حدّد للجامعة أفق انتاجها، فكان على القوى المنتجة التي تكونها الجامعة أن تكون غير منتجة، حتى يكون لها طابع اجتماعي، أي حتى يمكنها أن تتلاءم مع البنية الاجتماعية وتنصهر فيها.

مما لا شك فيه أن توسع الجامعة لم يبق مرتبطاً بتوسع جهاز الدولة فقط، بل تعداه إلى القطاع الخاص. غير أنه بقي في أساسه كمياً، لأنه كان يتوجه، كما

رأينا، إلى انتاج ملاكات لقطاعات الخدمات بشكل عام، والتي هي القطاعات المتطورة في هذا الانتاج «المتخلف». وليس غريباً أن تكون مثلاً كلية الحقوق من أكبر كليات الجامعة اللبنانية عدداً للطلاب، كما إن انشاء كلية للتجارة وكلية للصحافة قبل انشاء كلية للهندسة أو كلية للزراعة، له مدلوله الاجتماعي الذي يساعدنا على تحديد هذه القوى المنتجة التي تكونها الجامعة. **إن الجامعة اللبنانية تتحدد، في واقعها الاجتماعي الراهن، كمركز لإنتاج قوى منتجة هي في الواقع، كقوى اجتماعية، أي بحكم بنية الانتاج الاجتماعي الذي يتطلبها، قوى غير منتجة**. هذا التناقض في حركة الانتاج الخاصة بالجامعة وصل حداً من التطور التاريخي بات يهدد بالانفجار، لأنه بدأ يلتحم مع تناقض آخر أعم وأشمل، يخص حركة الانتاج الاجتماعي ذاته. إن تطور الانتاج «التخلفي» في لبنان، ضمن علاقاته الخاصة به، لم يعد يسمح فعلاً بتطور القوى المنتجة التي فرض عليها أن تتحدد كقوى غير منتجة. أو بتعبير أدق، إن تطور القوى المنتجة، بالنسبة للجامعة، كقوى غير منتجة، لم يعد يجد في بنية الانتاج الاجتماعي شرطاً لإمكانه ومثيراً له، بل أخذ يجد فيها عقبة رئيسية لتحقيقه. على أن تحرير هذه القوى بتحويل هذا الانتاج، لا يمكن اطلاقاً أن يكون تحريراً لها كقوى غير منتجة، بل هو يستلزم بالضرورة تحويلها إلى قوى منتجة بتحويل بنية الانتاج في أفق انتاجي، أي في أفق القضاء على سيطرة القطاعات غير المنتجة أي قطاعات الخدمات. وطالما أن هذه **الاستحالة المطلقة** لتحرير تطور القوى المنتجة كقوى غير منتجة ليست واضحة تماماً في وعي الطلاب، فإن أفق الحركة الطلابية، كحركة نضالية، يظل مسدوداً، وتظل الحركة نفسها قائمة على **وهم طبقي هو** إمكانية تطور الجامعة في اطار الانتاج الراهن، وبالتالي، إمكانية استيعاب البنية الاجتماعية الراهنة للطلاب، كقوى منتجة بعد خروجهم من الجامعة. ومن الأسباب التي تسمح لهذا الوهم الطبقي أن يتحدد كشكل خاص للوعي الطلابي هو حصر التعليم الجامعي بفئات اجتماعية خاصة، على الرغم من الاتساع المتزايد للقاعدة الشعبية للطلاب، وحرمان الفئات الكادحة من الجماهير الشعبية. كما أن البرجوازية الحاكمة تحاول أن توهم الطلاب بأنها تحرص على تحقيق مطالبهم ما دامت هذه المطالب «معقولة». والمقصود بالمطالب «المعقولة» المطالب التي لا تستلزم تحويلاً في البنية الاجتماعية،

أي التي لا تمس السيطرة الطبقية للبرجوازية الممثلة للاستعمار، مع أن الحل في هذا التحويل، وفي وعيه انتقال للوعي الطلابي من الوهم الطبقي إلى الوعي الطبقي. هذا الوعي الطبقي هو أساس التحالف الضروري للطلاب، كقوى منتجة، مع بقية القوى المنتجة الاجتماعية، أي مع العمال والفلاحين الذين يقودون في الحقيقة معركة النضال التحرري في مجاله الرئيسي، أي في مجال الانتاج الاجتماعي.

نعود الآن فنتساءل، على ضوء ما سبق، عن الثقافة التي تنتجها الجامعة اللبنانية، في اطار واقعها الاجتماعي الراهن. لا بد أن تكون هذه الثقافة، كتلك القوى المنتجة، منسجمة مع بنية هذا الانتاج الاجتماعي وفي خدمته. إذا كان الانتاج الفعلي، كانتاج للعالم المادي، يكاد يكون مفقوداً في هذا الانتاج «التخلفي» الذي تسيطر فيه القطاعات غير المنتجة، وإذا كانت القوى التي تنتجها الجامعة كهذا الانتاج، وله، غير منتجة، فكيف يمكن للجامعة أن تنتج ثقافة، بل كيف لها أن تنتج ثقافة **وطنية**؟

من السهل جداً، بل من البداهة أن نقول إن الجامعة اللبنانية، كمؤسسة اجتماعية خاصة تخدم نظاماً اجتماعياً خاصاً، ليست مركزاً لإنتاج الثقافة الوطنية، فما زال انتاج هذه الثقافة يتحقق خارج الجامعة، **وضد «الثقافة» الرسمية** الموجودة فيها. إن انتاج الثقافة الوطنية، وإن كان **انتاجاً ثقافياً**، يكون، كما ذكرنا سابقاً، بانتاج العالم المادي كعالم **وطني**، أي بتحرير عالمنا من سيطرة الاستعمار بنضال ثوري ضده وضد «التخلف»، كشكل تاريخي لوجوده في عالمنا. وبنية الانتاج في لبنان أبعد ما تكون عن هذا الشكل الوطني للانتاج، فهي تجعل الطبقة الحاكمة عدواً لكل انتاج وطني، مادياً كان أم ثقافياً، لأن هذه الطبقة، كممثلة لطبقة البرجوازية الاستعمارية، لا تنتج العالم بل تستورده. والعالم المستورد مادي وثقافي، أو فلنقل إنه عالم مادي يحمل في بنيته أساس ثقافته. لذلك لم يكن للجامعة اللبنانية في واقعها الراهن أن تنتج ثقافة وطنية، لأن مصالح الطبقة الحاكمة التي توجه تطورها لا تستدعي ذلك مطلقاً، بل تستدعي عكس ذلك، أي شل حركة الانتاج الثقافي كشكل من أشكال الانتاج الاجتماعي الوطني.

في اطار البنية الاجتماعية القائمة، وفي ظل سيطرة البرجوازية الممثلة للاستعمار،

ينعدم بالضرورة دور الجامعة اللبنانية في انتاج الثقافة الوطنية. وعملية هذا الانتاج الثقافي نراها تتحقق خارج الجامعة وضد «الثقافة» الجامعية الرسمية. إن القوى الشعبية التي تقوم بالنضال التحرري ضد سيطرة الاستعمار وممثليه هي التي تقوم، إلى حد ما، بعملية هذا الانتاج الثقافي كنضال ثقافي. أما الجامعة اللبنانية فهي لا تنتج أي ثقافة، حتى «الثقافة اللاوطنية» ليست من انتاجها. **إنها لا تنتج ثقافة بل تنقل ايديولوجية، هي ايديولوجية البرجوازية الاستعمارية.** إن البرجوازية اللبنانية غير قادرة أساساً على **انتاج** ايديولوجية خاصة بها، لأنها غير قادرة أساساً على **انتاج** العالم الذي تستورده. فهي إذن، بحكم بنيتها الطبقية، تمثل في ايديولوجيتها ايديولوجية البرجوازية الاستعمارية التي تمثلها. لذلك، ليس من الغرابة أن نجد معظم البرامج الجامعية منقولة حرفياً، كالبرامج الثانوية، عن البرامج الفرنسية. ولا نجد، مثلاً، في المشكلات الاجتماعية التي تعالج في معهد العلوم الاجتماعية، أي مشكلة وطنية تخص الواقع الاجتماعي التاريخي للطالب اللبناني، كمشكلة الاستعمار وأسبابه مثلاً، أو كمشكلة الثورة التحررية وشروطها التاريخية. وحين تعالج مشكلة هامة كمشكلة «التنمية الاقتصادية» في هذا الاطار الجامعي، يوكل بمعالجتها استاذ اختصاصه «الفلسفة الروحانية»، لا يفقه شيئاً من الاقتصاد والاجتماع، فيجعل من التنمية تنمية للروح!

لا سبيل إلى سرد الأمثلة فهي كثيرة متعددة. إن ما نود ايضاحه هو أن طابع المعرفة الجامعية ليس **علمياً** بل ايديولوجياً. ويشتد ضغط الايديولوجية البرجوازية الاستعمارية على الفكر الجامعي خاصة في فروع الآداب والعلوم الانسانية، وتخف وطأته نسبياً في كلية العلوم. لذلك لعبت هذه الكلية دوراً هاماً في معركة النضال من أجل جامعة وطنية لأسباب عديدة أهمها، في نظرنا، هو أن القوى المناهضة التي تتكون في هذه الكلية لها المصلحة الأولى في تحويل بنية الانتاج الاجتماعي في أفق سيطرة القطاعات المنتجة. غير أن هذا لا يعني أن هذه الكلية في معزل عن سيطرة الايديولوجية الاستعمارية البرجوازية على الجامعة ككل؛ فالقوى المنتجة التي تتكون فيها، مثلاً، تتجه خاصة نحو التعليم، مع أنها ليست مهيأة بشكل خاص للتعليم، فتكون المعرفة العلمية بذلك مجردة عن الواقع الاجتماعي، وربما كان في

ذلك خطر على المعرفة العلمية وعلى التعليم. وكأن هذه المعرفة العلمية المجردة وجدت كقاعدة أساسية **للبحث العلمي، لا للتعليم العلمي**، مع أن كلية العلوم، بحكم الواقع الاجتماعي للجامعة اللبنانية، ليست مركزاً للبحث العلمي. في هذه التناقضات ينعكس أثر تلك الايديولوجية في كلية العلوم وفي تطورها.

المشكلة إذن تشمل الجامعة اللبنانية في مختلف فروعها. لقد نشأت الجامعة اللبنانية نشأة وطنية في **وجه** الجامعات الاستعمارية، كمنطلق لنضال وطني ضد الايديولوجية الاستعمارية. لكنها، بسبب بنية الانتاج الذي تخضع لتطوره، ما لبثت أن ظهرت كجامعة **إلى جانب** الجامعات الأخرى، يتماثل دورها، إلى حد ما، مع دور هذه الجامعات. غير أن الفارق الرئيسي الذي يميزها عن الجامعات الاستعمارية، بالرغم من «التعايش السلمي» معها والذي فرض عليها، هو التناقض بين واقعها الطبقي ونشأتها الوطنية. ولا يمكن للجامعة اللبنانية أن تنجو في تطورها من تطور هذا التناقض فيها.

إن الجامعة اللبنانية، في واقعها الاجتماعي الطبقي الراهن، وبحكم بنية هذا الانتاج «التخلفي» تتحدد كمركز **لتحنيط** التراث الثقافي **ونقل** الايديولوجية البرجوازية الاستعمارية ونشرها. وفي كلتا العمليتين: عملية التحنيط وعملية النقل، لا تقوم الجامعة بأي دور **انتاجي** فعلي. فعليها إذن أن تتحول إلى جامعة **وطنية** حتى تقوم بدورها في انتاج الثقافة الوطنية، أي في **تحويل** التراث الثقافي والثقافة الغربية، والعالمية إجمالاً، **تحويلاً انتاجياً**، لا يتم إلا في أفق التطور الوطني التحرري الشامل. إن عملية هذا التحويل عملية ثورية شاملة، بدأت القوى الطلابية تعي ضرورتها بشكل غامض. فشعار فتح الفروع التطبيقية في الجامعة انعكاس موضوعي، في وعي الطلاب، لضرورة هذا التحويل الاجتماعي. غير أن على الطلاب أن يعوا ضرورة تحالفهم مع العمال والفلاحين لتحقيق مطالبهم. لأن تحويل الجامعة يمر بالضرورة بتحويل البنية الاجتماعية، فإذا لم يتم هذا التحويل الأخير مثلاً، انفقدت نسبياً فائدة الفروع التطبيقية في الجامعة. إن نضال الطلاب من أجل جامعة وطنية وثيق الارتباط بنضال العمال والفلاحين من أجل انتاج وطني. فالنضال الوطني واحد وشامل، وتحالف القوى الشعبية التي تقوم به شرط

تاريخي لنجاحه. إن القوى المنتجة **المنظمة** من عمال وفلاحين واعية لضرورة هذا **التحالف الطبقي** ولوحدة النضال الوطني التحرري؛ فإذا وعى الطلاب هذه الضرورة الطبقية لنضالهم، أمكن لوعيهم أن يتعمق ويزداد ثورية، فينتقل بذلك **من الوعي التمردي إلى الوعي الطبقي**.

٢

نظام التعليم في لبنان(*)

عملية التعليم عملية اجتماعية تتحقق في اطار **نظام تعليمي** له بالضرورة طابع اجتماعي. هذه المقولة البدهية هي الأساس النظري الذي سنعتمده في معالجتنا قضية التعليم في لبنان. فلا بد إذن، في بدء هذه المعالجة، من تحديد هذا **النظام** الذي تخضع له عملية التعليم. وتحديد هذا النظام تحديد لوضعه في البنية الاجتماعية الشاملة، ولدوره فيها. ويكون ذلك بتحديد علاقته بالنظام الايديولوجي السائد من جهة، وبنظام الانتاج الاجتماعي القائم من جهة أخرى. وللدقة نقول إن هذه العلاقة ليست مزدوجة بقدر ما هي علاقة واحدة معقدة: علاقة النظام التعليمي بالنظام الايديولوجي السائد، في إطار نظام الانتاج الاجتماعي القائم في لبنان. ولا شك أن نظام الانتاج هذا هو الذي يحدد طبيعة العلاقة الاجتماعية التي تربط نظام التعليم بنظام الايديولوجية السائدة في البنية الاجتماعية اللبنانية.

ما هي إذن علاقة النظام التعليمي في لبنان بالنظام الايديولوجي السائد فيه؟

نظام التعليم في لبنان يتحدد، في حقيقته الاجتماعية، كأداة لتحقيق سيطرة الايديولوجية البرجوازية اللبنانية، أو قل على الأصح، لتحقيق السيطرة الايديولوجية لهذه الطبقة، إلى جانب سيطرتها الاقتصادية والسياسية، على بقية الطبقات الاجتماعية. وأهمية هذه السيطرة الايديولوجية الطبقية بالغة جداً، لأن بتحقيقها يتحقق شرط أساسي لاستمرار تطور الانتاج الاجتماعي في اطار علاقات

(*) «الطريق» العدد ١٠/١١ تشرين الثاني ١٩٧٠.

الانتاج الاجتماعية القائمة. معنى هذا أن تحقيق السيطرة لايديولوجية الطبقة البرجوازية المسيطرة ضرورة لإعادة انتاج علاقات الانتاج الاجتماعية، أي للابقاء على هذه العلاقات في اطارها الطبقي الثابت. فزوال السيطرة الايديولوجية للطبقة المسيطرة يهدد بالضرورة سيطرتها الاقتصادية والسياسية معاً، كما أن بقاءها شرط لاظهار سيطرة الطبقة المسيطرة في اطار من **الشرعية** ضروري لإبقاء هذه السيطرة. على ضوء هذه العلاقة الأساسية بين السيطرة الايديولوجية للبرجوازية واعادة انتاج علاقات الانتاج في اطارها الطبقي الثابت، تظهر أهمية اخضاع النظام التعليمي للمصالح الطبقية للبرجوازية اللبنانية، عن طريق اخضاعه لايديولوجية هذه الطبقة السائدة، وصهره كأداة اجتماعية تتحقق بها سيطرة هذه الايديولوجية المسيطرة.

هذه هي معالم طريق البحث في نظام التعليم في لبنان، علينا الآن أن نحدد، بشكل أدق، وبشيء من التفصيل، علاقة هذا النظام بالنظام الايديولوجي السائد. والسؤال الأساسي الذي يطرح في هذا الصدد هو التالي: كيف يتكون نظام التعليم كأداة لتحقيق السيطرة الايديولوجية للبرجوازية اللبنانية، أي كيف تتم عملية اخضاع هذا النظام لهذه السيطرة؟.

هذه العملية معقدة، ولها بالضرورة طابع اجتماعي تنعكس فيه تناقضات البنية الاجتماعية اللبنانية. وأهم عناصر هذه العملية ثلاثة:

أولاً ـ المؤسسات التعليمية.
ثانياً ـ البرامج.
ثالثاً ـ نظام الامتحانات.

أولاً: المؤسسة التعليمية.

لا شك أن العنصر الأول هو العنصر الرئيسي في هذه العملية الاجتماعية. فالمؤسسات التعليمية هي الاطار الاجتماعي العام الذي يتحرك فيه نظام التعليم في لبنان، ومن المستحيل فصل هذا النظام عنها. فالمادة التعليمية، أي ما يتعلمه الطالب في المدرسة خلال سنوات معينة، لا تتحدد فقط بانتمائها إلى ايديولوجية معينة، بل كذلك بوجودها داخل مؤسسة تعليمية محددة هي تجسيد اجتماعي، أو

بالأحرى مركز وجود اجتماعي للايديولوجية التي تتضمنها هذه المادة التعليمية. هذه المؤسسات التعليمية إذن هي القاعدة المادية، أي الاجتماعية، لوجود الايديولوجية البرجوازية المسيطر في نظام التعليم. فمجرد وجودها المادي كفيل باخضاع المادة التعليمية لسيطرة هذه الايديولوجية، حتى وإن طرأ تعديل على المادة التعليمية يبعدها عن هذه السيطرة، (وهذا في حد ذاته مستحيل تقريباً في اطار الواقع اللبناني الحالي)، فكيف إذا كان هذا التعديل في صالح تدعيم هذه السيطرة؟ معنى هذا إن اجراء تغيير جذري في نظام التعليم يحاول تحرير هذا النظام من سيطرة الايديولوجية البرجوازية، لا بد أن يستهدف الوجود الاجتماعي للمؤسسات التعليمية قبل أن يستهدف المادة التعليمية نفسها، أو في الوقت الذي يستهدف فيه هذه المادة، لأن هذه المادة التعليمية لا توجد أيديولوجياً إلا على الشكل الذي يسمح به وجود هذه المؤسسات، وبالشكل الذي تصهره فيه. إن في وجود المؤسسات التعليمية، كقاعدة مادية للنظام التعليمي، قوة جاذبية، إن صح القول، تشد المادة التعليمية وتوجهها في الاتجاه الايديولوجي الذي هي تجسيد له. معنى هذا أن المادة التعليمية لا توجد فعلياً إلا في القالب الايديولوجي الذي تصهره فيه المؤسسات التعليمية نفسها.

والظاهرة الأولى في وجود هذه المؤسسات هو **تعددها**. هذا التعدد في وجودها يدل على تعدد التيارات الايديولوجية التي تعتمل نظام التعليم في لبنان، والتي تعكس تعدد التيارات الايديولوجية داخل البنية الاجتماعية اللبنانية. غير أن هذا لا ينفي وجود وحدة ايديولوجية تضم مختلف هذه التيارات الايديولوجية في اطار بنيوي واحد، هو اطار الايديولوجية البرجوازية السائدة.

وهنا، لا بد من وقفة سريعة للتساؤل عن طبيعة الايديولوجية البرجوازية المسيطرة في نظام التعليم، برغم تعدد التيارات الايديولوجية التي تعتمله.

إن الوجود الطبقي للبرجوازية اللبنانية يتحدد كوجود **تبعي**، أي ان هذه الطبقة، كبرجوازية كولونيالية، تابعة، في وجودها الطبقي وفي صيرورتها الطبقية أيضاً، للبرجوازية الاستعمارية، بحكم العلاقة الكولونيالية التي تربطها بها. هذه التبعية البنيوية، أي هذه العلاقة الكولونيالية، تمنع بالضرورة البرجوازية اللبنانية

من انتاج ايديولوجية خاصة تتميز بها عن ايديولوجية البرجوازية الاستعمارية. إن الاستقلال الطبقي للطبقة الاجتماعية في صيرورتها الطبقية شرط أساسي لإمكان انتاج ايديولوجية خاصة بهذه الطبقة. لهذا كله، كانت ايديولوجية البرجوازية اللبنانية بالضرورة ايديولوجية تابعة للايديولوجية الاستعمارية. فليس للبرجوازية اللبنانية سيطرة ايديولوجية إلا بخضوعها لسيطرة الايديولوجية الاستعمارية، كما أن سيطرتها الطبقية، الاقتصادية والسياسية، تعود بالضرورة إلى خضوعها لسيطرة البرجوازية الاستعمارية على الصعيد الاقتصادي والسياسي. معنى هذا أن السيطرة الطبقية للبرجوازية اللبنانية كبرجوازية كولونيالية تمر حتماً عبر خضوعها للسيطرة الاستعمارية، فتكون سيطرتها الطبقية بذلك اخضاعاً مباشراً لبقية الطبقات الاجتماعية، أي للبنية الاجتماعية ككل، للسيطرة الاستعمارية. إن السيطرة الايديولوجية للبرجوازية اللبنانية، كما تظهر في نظام التعليم، هي إذن في الحقيقة سيطرة الايديولوجية الاستعمارية على هذا النظام، سواء في مؤسساته أم في مادته الايديولوجية، أي في نوع «المعرفة» التي تبثها مؤسساته وتحاول بها صهر وعي الطلاب الاجتماعي في اطار علاقات الانتاج الاجتماعية الخاصة بالبنية الاجتماعية الكولونيالية في لبنان.

ويمكن تقسيم هذه المؤسسات التعليمية إلى قسمين كبيرين: المؤسسات الاجنبية، والمؤسسات المحلية.

١ ـ المؤسسات الاجنبية

المؤسسات الاجنبية كلها مؤسسات **استعمارية**، ما عدا مؤسسة جامعية واحدة هي جامعة بيروت العربية التابعة لجامعة الاسكندرية في مصر. وأهم هذه المؤسسات مؤسستان: الأميركية والفرنسية، إذ أن فيهما تتوفر كل مراحل التكوين الايديولوجي للطالب، من الحضانة إلى الجامعة. أما بقية المؤسسات، كالانكليزية، والالمانية، والايطالية، فمراحل التعليم فيها تتوقف عند نهاية المرحلة الثانوية، غير أن هذا لا يعني أن التكوين التربوي للطالب، في اطار التيار الايديولوجي الذي تمثله هذه المؤسسات، ينتهي عند المرحلة الثانوية، فهو يستمر بشكل عام إلى نهاية المرحلة الجامعية، لأن الطالب لا بد سيتابع دراسته الجامعية

باللغة التي أنهى بها دراسته الثانوية، إلا في حالات استثنائية. فالمتخرج إذن من مؤسسة ثانوية المانية أو ايطالية، يجد نفسه مضطراً إلى متابعة دراسته الجامعية في المانيا أو ايطاليا. لهذا، يمكننا القول إن القائمين على السياسة التعليمية في لبنان قد أعطوا المؤسسات الاستعمارية الأجنبية حق تكوين الوعي الاجتماعي عند النشء اللبناني، وصهره، من الحضانة إلى الجامعة، أي من الطفولة إلى الرجولة، في بوتقة الايديولوجية الاستعمارية. وفي هذا خيانة وطنية كبرى تقترفها يومياً البرجوازية اللبنانية العميلة للبرجوازية الاستعمارية.

قلنا إن هذه المؤسسات الاستعمارية هي مراكز وجود وتطور لمختلف التيارات الايديولوجية الاستعمارية. غير أن علينا، في هذا الصدد، أن نؤكد على نقطتين رئيسيتين: النقطة الأولى، كما سبق أن أشرنا، هي وجود وحدة عضوية تضم مختلف التيارات الايديولوجية. هذه الوحدة ليست سوى وحدة الايديولوجية الاستعمارية في مواجهتها الصراعية للثقافة الوطنية. أما النقطة الثانية فلها علاقة بطبيعة الوحدة الايديولوجية لمختلف التيارات الاستعمارية. هذه الوحدة هي وحدة تفاوتية، أي وحدة تفاوت في تطور التيارات الايديولوجية الاستعمارية في علاقتها مع الوعي الاجتماعي داخل نظام الايديولوجية المسيطرة. فتعايشها، في اطار وحدتها الاستعمارية، لا يخلو من صراع وتناقض يقودان في النهاية إلى سيطرة تيار محدد منها على بقية التيارات. إن التناقض إذن بين تيارات الايديولوجية الاستعمارية تناقض ثانوي يدور حول الاستئثار بالسيطرة الايديولوجية على النظام التعليمي. وواضح أن هذا التناقض بين تيارات الايديولوجية الاستعمارية يعكس في الحقيقة تناقضاً أعمق له جذوره في الاقتصاد والسياسة. فالصراع مثلاً بين الاستعمار الفرنسي والاستعمار الأميركي حول السيطرة على الاقتصاد اللبناني ينعكس مباشرة على الصعيد الايديولوجي في صراع بين «الثقافة» الأميركية و«الثقافة» الفرنسية داخل النظام التعليمي. فتبعية هذا النظام للايديولوجية الاستعمارية الأميركية أو الفرنسية، أي خضوعه لسيطرتها، يتحدد بالضرورة بتبعية البرجوازية اللبنانية للبرجوازية الاستعمارية الأميركية أو الفرنسية. معنى هذا أن تطور علاقة التبعية الكولونيالية التي تربط هذه الطبقة العميلة بمختلف القوى الاستعمارية هي

التي تحـدد في النهايـة تـطور نـظام التعليم في عـلاقـة تبعيتـه لمختلف تيـارات الايديولوجية الاستعمارية. فالتيار الايديولوجي الاستعماري الغالب حالياً في نظام التعليم اللبناني هو التيار الأميركي، أو قل إن هذا النـظام التعليمي يتجه بـوضوح في أفق انتقال الغلبة الايديولوجية من التيـار الفرنسي إلى التيـار الأميركي، مـع أن الأكثرية العددية من الطلاب الثانـويين هي، في الـوقت الحاضر، للتيـار الفرنسي. وانتقال الغلبة الايديولوجية من التيار الفرنسي إلى التيـار الأميركي، في اطـار وحدة الايديولوجية الاستعمارية المسيطرة على نـظام التعليم اللبناني، بـدأت تتضح معـالمه بوجه خاص بعد وصول شمعون ومالك إلى الحكم. فبوصول هـذين العميلين إلى الحكم وجـد الاستعمار الأمـيركي خير مدافـع عنـه ومنقـذ لمصـالحـه الاقتصـاديـة والسياسية والايديولوجية. إن تطور تبعية البرجوازية اللبنانية الكولونياليـة من تبعية للبرجوازية الاستعمارية الفرنسية إلى تبعية للبرجوازية الاستعماريـة الأميركيـة بشكل خاص هو الـذي يحدد انتقـال الغلبـة الايديـولوجيـة في السيطرة عـلى نظام التعليم اللبناني من التيار الفرنسي إلى التيار الأميركي. إن التغلغل الايديولوجي للاستعـمار مرافق بالضرورة لتغلغله الاقتصادي، وبالتـالي السياسي. وقـد يكون سـابقاً عليـه مهيئاً له، وقد يكون لاحقاً له. معنى هذا ان سيطرة الاستعـمار الايديـولوجيـة على الـوعي الاجتماعي ضروريـة لوجـود سيطرتـه الاقتصاديـة والسياسيـة، وبـالأخص لاستمـرار وجود هـذه السيطرة. فسيـطرته الايـديولـوجية هـذه تعيق تطور الـوعي الـوطني الذي هـو شرط رئيسي لتطور النضـال التحرري. لهـذا كان من المصلحـة الـطبقية للبرجـوازية اللبنـانية العميلـة أن تخضع نـظام التعليم لسيـطرة الاستعـمار الايديولوجية، لأن تحرر الوعي الاجتماعي للطلاب من هذه السيطرة عملية نضالية موجهة ضد وجودها الطبقي نفسه كطبقة مسيطرة عميلة للبرجوازية الاستعمارية.

٢ ـ المؤسسات المحلية

أمـا المؤسسـات المحليـة فتنقسم إلى قسمـين كبـيرين: المؤسسـات الخـاصـة والمؤسسات الرسمية. والمؤسسات الخاصة تنقسم بـدورها إلى قسمـين: المؤسسات التجارية والمؤسسات الطائفية.

أ ـ المؤسسات التجارية

هـذه المؤسسات تكـاد تنحصر في المـدن الكـبرى، وفي بـيروت عـلى الأخص. وبرغم استيعابها قسماً كبيراً من الطلاب، فهي لا تلعب الدور الايديولوجي الـذي تلعبـه بقيـة المؤسسـات التعليميـة، أي أنها ليست مـركـزاً من مـراكـز السيـطرة الايـديـولـوجيـة في النـظام التعليمي. هـذا لا يعني طبعـاً أنها معـزولـة عن التيارات الايديولوجية التي تعتمل هـذا النظام، بـل هي تخضع بـالضرورة لها، أو قل على الأصح، أن حصتها من هذه التيارات نفايات حقيرة تتساقط عليها بـالمقدار الـذي يمكنها من الاستمـرار في الوجـود كمؤسسات «تعليميـة». ذلك أن وجـودها الاجتماعي، ولا نقول الـتربوي، يكـاد ينحصر في دورها التجـاري، أي في عملية ربح تتم عن طريق البيع والشراء لمادة معينة هي الايديولوجية الرائجـة. إن الدور الايديولوجي لهذه المؤسسات التجارية إذن ثانوي جداً، على نقيض بقية المؤسسات التعليميـة. فهو لا يـوجد إلا عـرضاً، لأن المـادة التي تدور حـولهـا هـذه العمليـة التجارية هي مادة ايديولوجية.

وربمـا كان لهـذه المؤسسات التجـارية دور ايـديولـوجي خفي يختلف عن الـدور الايـديولـوجي الذي تقـوم به بقيـة المؤسسـات التعليميـة، من الـواضـح جـداً أن المؤسسـات التجاريـة لا تلعب دوراً ذا أهمية في بث الايـديـولـوجيـة الاستعـمارية المسيـطرة في نظام التعليم اللبنـاني. ذلـك أنها، في أسـاس وجـودهـا الاجتـماعي، ليست مؤسسات تعليم بل مؤسسات **تجارة أفـرزها نـظام التعليم نفسه**، لا للقيـام بمهمـة تعليمية ـ حتى وإن كـان تحقيق هذه المهمـة التعليميـة يتم في اطـار سيـطرة الايديولوجية الاستعمارية المسيطرة ـ بل للقيام بمهمة **معـادية للتعليم**، تتسـتر بقناع التعليم، وتخدم الأساس الطبقي الذي يقوم عليه النظام التعليمي في لبنان. فنظام التعليم هذا يستند إلى مبـدأ طبقي أساسي هـو حصر التعليم بفئة محـدودة من أبناء المحظوظين، وحرمان أكبر عدد من أبناء الجماهـير الكادحـة من هذا التعليم. وهنـا يـبرز، بشكل مـوضوعي واضـح، الدور الايـديولـوجي الخفي الـذي تلعبـه هـذه المؤسسات التجارية. إن هذه المؤسسات، كما يعلم الجميع، عاجزة تمامـاً عن تهيئة الطلاب لاجتياز الحواجز التي يضعها نظام التعليم في وجههم. فنسبة نجاح طلاب

هذه المؤسسات في الامتحانات الرسمية، أي في اجتياز حواجز نظام التعليم، لا تتجاوز. في أحسن الحالات، ١٠٪. معنى هذا أن الأغلبية الساحقة من الذين حرموا من التعليم، فملأوا المؤسسات التجارية، تظل في الحقيقة محرومة منه، برغم توهمها الحصول عليه. إن وجود هذه المؤسسات التجارية في اطار النظام التعليمي. أي ظهورها كمؤسسات «تعليمية»، يساهم في اخفاء الحقيقة الطبقية لهذا النظام الذي يقوم على حصر التعليم في فئة اجتماعية معينة دون غيرها. وهنا يكمن الدور الايديولوجي الخفي لهذه المؤسسات التجارية التي تقبض من طلاب «علمها الوهمي» ثمن أتعابها في خدمة نظام التعليم اللبناني. إن العملية التجارية التي تقوم بها هذه المؤسسات إذن هي في الحقيقة عملية خداع لا بد من كشفها: إن هذه المؤسسات تقدم خدمة لنظام التعليم الطبقي يدفع ثمنها من يحرمهم هذا النظام من التعليم. فطلاب المؤسسات التجارية إذن يدفعون في الحقيقة ثمن حرمانهم من التعليم، وبقائهم في هذا الحرمان، لا ثمن تعليم تعجز فعلاً هذه المؤسسات عن تهيئته لهم، لأنها ما وجدت أصلاً لذلك. وما هذه العملية التجارية الخداعة سوى مظهر من مظاهر نظام الخدمات في لبنان. إن القائمين على شؤون التعليم في هذا البلد يوهمون الناس، بحملاتهم الدعائية عند اعلان نتائج الامتحانات الرسمية في آخر كل سنة دراسية، أنهم ضد هذه المؤسسات التجارية حيث مستوى التعليم في هاوية لا خروج منها، مع أنهم في الحقيقة، بترسيخهم نظام التعليم على أسسه الطبقية الكولونيالية، هم المسؤولون المباشرون عن وجود هذه المؤسسات التجارية التي هي فعلاً ركن رئيسي من أركان هذا النظام التعليمي. وقمة الخداع والتضليل في وجود نظام التعليم اللبناني أن يولِّد هذا النظام باستمرار مؤسسات معادية للتعليم، تحافظ بوجودها على وجود الأساس الطبقي لهذا النظام التعليمي.

ب ـ المؤسسات الطائفية

من الخطأ الفادح اعتبار هذه المؤسسات وطنية، إذ هي في الحقيقة مؤسسات تابعة، بشكل عام، للمؤسسات الاستعمارية، سواء على الصعيد المادي، في وجودها كمؤسسات اجتماعية، أم على الصعيد الايديولوجي، في طبيعة المادة

التعليمية التي تبثها. إن الوجود المادي لهذه المؤسسات الطائفية مرتبط بشكل مباشر بالمساعدات المالية وغير المالية التي تتلقاها من الدول الاستعمارية ومؤسساتها المتنوعة. ولا يمكن تبرير وجود هذه المساعدات إلا بطبيعة الدور الذي تقوم به المؤسسات الطائفية في خدمة الايديولوجية الاستعمارية بشكل مباشر وصريح. فالرابط إذن وثيق جداً بين هذه المؤسسات والمؤسسات الاستعمارية، وهو في أساسه ايديولوجي قبل أن يكون مادياً. أو قل إن الرابط المادي ليس سوى وسيلة لتحقيق الهدف الايديولوجي الأساسي من الوجود الاجتماعي لهذه المؤسسات الطائفية. بل حتى إذا انعدم وجود هذا الرابط المادي بانعدام المساعدات التي يمد بها الاستعمار هذه المؤسسات ـ وهذا ما يصعب بالفعل تحقيقه وتصديقه ـ فإن الرابط الايديولوجي يظل قائماً، لأن مجرد وجود هذه المؤسسات كمؤسسات طائفية هو في حد ذاته تكريس لوجود الايديولوجية الاستعمارية كايديولوجية مسيطرة في نظام التعليم اللبناني. فالطائفية ظاهرة تاريخية اجتماعية تحددت، بفعل السيطرة الاستعمارية في شكلها المتميز في لبنان، كإطار ايديولوجي لتطور الوعي الاجتماعي، أي كإطار لسيطرة الايديولوجية الاستعمارية على تطور هذا الوعي. وبقاء هذا الاطار ضروري لبقاء هذه السيطرة، غير أن استمرار وجود الطائفية كإطار ايديولوجي يحدد تطور الوعي الاجتماعي داخل البنية الاجتماعية الكولونيالية الخاصة بلبنان مرتبط أساساً بوجود هذه المؤسسات التعليمية. معنى هذا أن القاعدة المادية التي يقوم عليها البناء الايديولوجي للطائفية، كما حددناها، هي هذه المؤسسات الطائفية بالذات. في هذه المؤسسات تتم عملية اعادة الانتاج المستمرة لهذا البناء الايديولوجي للطائفية. هذه العملية أساسية لاستمرار وجود البنية الاجتماعية الكولونيالية وتطورها في اطار علاقات الانتاج الاجتماعية القائمة، أي أنها ضرورية للإبقاء على هذه العلاقات الانتاجية، داخل حركة تطورها التي هي في الحقيقة اعادة لإنتاجها، في اطارها الطبقي القائم. فالبناء الخاص بالايديولوجية المسيطرة له، بشكل عام، دور اجتماعي محدد، هو ضبط تطور البنية الاجتماعية في اطاره البنيوي الذي تحدده بالذات علاقات الانتاج الطبقية، أي منع هذا التطور بالعنف ـ على اختلاف أشكال هذا العنف ـ من خرق اطاره الطبقي. فدوره الاجتماعي إذن في البنية الاجتماعية، كدور الدولة الذي هو جزء منه، أي أنه أداة

قمع وعنف طبقي تمارس بها الطبقة المسيطرة سيطرتها الطبقية للحفاظ على وجودها الطبقي المسيطر. لهذا كان على الطائفية، كبناء ايديولوجي في خدمة البرجوازية الكولونيالية اللبنانية، وكإطار لتطور الوعي الاجتماعي، أن تقوم بمواجهة تطور هذا الوعي لمنعه من التوجه في أفق طبقي يهدد وجود علاقات الانتاج الاجتماعية القائمة. معنى هذا أن البرجوازية الكولونيالية اللبنانية وجدت في البناء الايديولوجي للطائفية أداة فعالة تخدم مصلحتها الطبقية في إبعاد الوعي الاجتماعي عن الأفق الطبقي لتطوره، وفي صهره في قوالب طائفية مسبقة وجدت للحفاظ على علاقات الانتاج في اطارها الطبقي الكولونيالي، أي في اطار السيطرة الطبقية لهذه الطبقة العميلة للاستعمار. وما المؤسسات التعليمية الطائفية سوى مراكز انتاج، أو بالأحرى أجهزة انتاج، إن صح القول، لهذا البناء الايديولوجي للطائفية. من هنا تتضح لنا **العلاقة العضوية** بين هذه المؤسسات والطبقة البرجوازية المسيطرة من جهة، والمؤسسات الاستعمارية من جهة أخرى. فالوجود الاستعماري في البنية الاجتماعية الكولونيالية يتمثل، في حقيقته البنيوية، في الوجود الطبقي المسيطر للبرجوازية الكولونيالية. لهذا كان بقاء سيطرة هذه الطبقة بقاء للسيطرة الاستعمارية نفسها. والسيطرة الايديولوجية لهذه الطبقة، والتي هي سيطرة الايديولوجية الاستعمارية نفسها، **تمر في الواقع عبر شبكة من المؤسسات التعليمية هي أجهزة متعددة لإعادة انتاج ايديولوجية** واحدة. فضروري إذن أن نؤكد هنا على التماثل الفعلي بين المؤسسات الاجنبية الاستعمارية والمؤسسات الطائفية. من الخطأ الفادح أن نبحث عن تناقض لا وجود له بين هذين النوعين من المؤسسات، فهي في الحقيقة مؤسسات تنتمي إلى شبكة واحدة لا إلى شبكتين متناقضتين متناحرتين. إن بين المؤسسات الطائفية والمؤسسات الاستعمارية وحدة ايديولوجية جذرية من الضرورة المطلقة التأكيد عليها في نضالنا الايديولوجي من أجل نظام تعليمي وطني. فالمؤسسات الطائفية امتداد مباشر للمؤسسات الاستعمارية، وأداة فعالة لتحقيق شروط الايديولوجية الاستعمارية. بل يمكن القول إن الاستعمار، في شروط معينة ممكنة، قد يلجأ إلى هذه المؤسسات الطائفية المحلية لتمثيله في وجوده الايديولوجي المسيطر، إذا استعصى عليه إبقاء مؤسساته الخاصة. وهو بالفعل يلجأ إليها، إلى جانب وجوده المباشر في مؤسساته الخاصة. معنى هذا أن للمؤسسات

الطائفية كل الشروط المادية والايديولوجية التي تهيئها لتحل محل المؤسسات الاستعمارية في **القيام بالدور الايديولوجي نفسه**.

قبل أن نختم الحديث عن المؤسسات الطائفية، نود أن نورد ملاحظتين سريعتين: **الملاحظة الأولى**: هي أن هذه المؤسسات لها أيضاً طابع تجاري، غير ان الدور التجاري الذي تلعبه، على أهميته، ليس سوى دور ثانوي بالنسبة لدورها الرئيسي الذي هو دورها الايديولوجي.

الملاحظة الثانية: هي أن بين هذه المؤسسات تفاوتاً في الدور الايديولوجي الذي تقوم به كل منها، أي ان العلاقة الايديولوجية التي تربطها بالاستعمار تختلف من مؤسسة إلى أخرى، والتفاوت في ارتباطها هذا بالايديولوجية الاستعمارية له تفسيره التاريخي، ولا مجال هنا للخوض فيه. فحضور التيار الاسلامي مثلاً في بعض المؤسسات كان له أثره في إضعاف علاقتها بالايديولوجية الاستعمارية، لارتباط هذا التيار، في شروط تاريخية محددة، بتطور الحركة الوطنية التحررية في العالم العربي. فكان بذلك لهذه المؤسسات نافذة على الحركة الوطنية العربية لم تكن موجودة في بقية المؤسسات. من هنا ظهر تميزها الجزئي. غير أن هذا التميز لم يعزلها عن علاقتها بالايديولوجية الاستعمارية، لكونها بالذات مؤسسة طائفية، وبحكم طبيعة ايديولوجيتها نفسها، وعلاقة هذه الايديولوجية بتطور طبقات اجتماعية محددة، وعلى الأخص بتطور البرجوازية الصغيرة، بل كان تميزاً داخل هذه العلاقة بالذات، أي في اطار وحدة الايديولوجية الاستعمارية وسيطرتها.

جـ ـ المؤسسة الرسمية

ليست المؤسسة الرسمية مؤسسة وطنية، بل عليها أن **تصير** مؤسسة وطنية. هذا يعني أن وجودها كمؤسسة رسمية لا يقود بشكل مباشر إلى طبعها بطابع الوطنية، وليس بكافٍ اطلاقاً لتحديدها كمؤسسة وطنية.

نقول إن عليها أن **تصير مؤسسة وطنية**، وفي هذه المقولة خلاصة تحليلنا، ليس لهذه المؤسسة وحسب، بل لنظام التعليم بكامله. لكن، هل لهذه الصيرورة الوطنية للمؤسسة الرسمية قاعدة مادية داخل نظام التعليم اللبناني؟ ونرد على هذا

السؤال الأساسي بالايجاب. فتحويل المؤسسة الرسمية إلى مؤسسة وطنية هو الهدف الرئيسي لنضالنا الايديولوجي في معركة التعليم. غير أن هذا الهدف ليس نتيجة لرغبة ذاتية، بل له أساسه الموضوعي داخل نظام التعليم نفسه، أي ان التطور التاريخي لهذا النظام التعليمي، بفعل تناقضاته الداخلية، هو الذي يقود إلى ضرورة تحويل المؤسسة الرسمية إلى مؤسسة وطنية، واضعاً بذلك الأساس المادي لإمكانية تحقيق عملية هذا التحويل. هذا ما سنحاول تبيانه.

إن المؤسسة الرسمية، على نقيض كل المؤسسات التعليمية الأخرى، في تناقض داخلي مستمر، منذ نشأتها، وطوال تطورها التاريخي، هذا التناقض الداخلي هو بالذات الأساس المادي لإمكانية صيرورتها مؤسسة وطنية. أين يظهر هذا التناقض وكيف يظهر؟

نشأت المؤسسة الرسمية، على كره من البرجوازية الحاكمة، لا لتحل محل بقية المؤسسات التعليمية، بل لتسد ثغرة ظهرت داخل الوجود المؤسسي لنظام التعليم، فراحت باتساعها المتزايد تهدده بالانفجار. معنى هذا أن البرجوازية الحاكمة لم تقم، تحت ضغط التطور الاجتماعي، ببناء المؤسسة الرسمية، على الأخص في مرحلتها الثانوية ثم الجامعية، إلا لتدعيم نظام التعليم القائم، وليس بالطبع لنسفه، فوضعت هذه المؤسسة إلى جانب المؤسسات الأخرى في تعايش سلمي معها، داخل شبكة مؤسسة واحدة، وليس في مواجهة عنف معها. غير أن هذا التعايش السلمي من نوع خاص: فهو لم يكن، في ظل سيطرة الايديولوجية الاستعمارية المسيطرة تعايشا بين مؤسسات متساوية، بل أرادته الطبقة الحاكمة ـ بعد أن فرض عليها ـ سيطرة للمؤسسات الاستعمارية والطائفية على المؤسسة الرسمية، وإبقاء لهذه المؤسسة في اطار هذه السيطرة. لهذا، وإن كانت البرجوازية الكولونيالية اللبنانية هي التي أوجدت المؤسسة الرسمية، في شروط تاريخية محددة، فإنها تفننت، وما زالت تتفنن في تقييد تطور هذه المؤسسة بشكل تحاول به اخضاعها دوماً لسيطرة بقية المؤسسات، سواء على صعيد الوجود المؤسسي أم على صعيد المحتوى الايديولوجي للمادة التعليمية.

قلنا إن المؤسسة الرسمية وجدت لسد ثغرة في بناء نظام التعليم، فتدعمه

وتحافظ عليه. فالتطور التاريخي للبنية الاجتماعية اللبنانية، (ازدياد عدد السكان، كون نصف السكان تقريباً دون الثامنة عشر من العمر، أي أن نصف السكان تقريباً هو مادة بشرية اطار وجودها الاجتماعي الطبيعي هو المدرسة، رغبة الجماهير الكادحة بتأمين مستقبل لأبنائها، إذ أنها وعت أن المستقبل للعلم وأن من تعلم وجد عملاً ومن لم يتعلم بقي عاطلاً عن العمل، ازدياد حاجات المجتمع إلى كوادر إدارية وغير إدارية... إلخ) أوجد وضعاً بات فيه من الضرورة، بالنسبة للبرجوازية الحاكمة نفسها ولبقائها في الحكم، توسيع الرقعة الطبقية للتعليم بشكل يشمل فئات جماهيرية أوسع محرومة منه. لهذا، يمكننا القول إن نشأة المؤسسة الرسمية وتطورها كانا بفعل ضغط الجماهير الكادحة ونتيجة لنضالها، وتاريخ الثانويات الرسمية والجامعة اللبنانية يشهد على ذلك. إن العامل الرئيسي في نشأة المؤسسة الرسمية وتطورها هو إذن عامل مادي: فالوجود المباشر لهذه المادة البشرية الجماهيرية هو في حد ذاته قوة ضاغطة حددت، وما زلت تحدد تطور المؤسسة الرسمية.

غير ان طبيعة هذه المادة البشرية التي تضمها المؤسسة الرسمية كان لا يزال لها أثر فعال بالغ الأهمية في تحديد الوضع الاجتماعي لهذه المؤسسة داخل نظام التعليم، سواء في وجودها المؤسسي وعلاقته ببقية المؤسسات التعليمية، أم في دورها الايديولوجي وعلاقته بالايديولوجية الاستعمارية المسيطرة. وهنا بالذات نستطيع أن نلمس هذا التناقض الداخلي الذي يحرك باستمرار تطور هذه المؤسسة الرسمية ويوجهه، بشكل موضوعي خارج عن الارادة الواعية للطبقة البرجوازية المسيطرة، في أفق صيرورتها الوطنية. فعلى صعيد وجودها المؤسسي، دخلت المؤسسة الرسمية، بحكم تطورها التاريخي والشكل الذي اتخذه هذا التطور، في تناقض داخلي بين الغاية التي وجدت من أجلها، وواقعها الاجتماعي الفعلي. فهذه المؤسسة التي أنشئت لتمنع البناء الطبقي لنظام التعليم من التصدع تحت ضغط الحجم المتزايد للمادة البشرية المحرومة من التعليم، خلقت بتطورها النسبي وتوسعها الملجوم نفسه وضعاً جديداً يشكل خطراً على وجود بقية المؤسسات، الطائفية والتجارية منها على الأخص. فتوسع المؤسسة الرسمية يؤدي عملياً إلى تقلص بقية المؤسسات. وفي هذا خطر على الأساس الطبقي لنظام التعليم القائم.

لهذا نرى دولة البرجوازية الكولونيالية اللبنانية تعمد جاهدة إلى لجم المؤسسة الرسمية والحد من انتشارها بشتى الوسائل، سواء في اقامة الحواجز المادية امام توسعها، أم في تشويه سمعتها التربوية، كتأجيل موعد بدء الدروس مثلاً أسبوعاً وأسبوعين، أو الحد من ملاك التعليم واعطاء الغلبة الساحقة للمتعاقدين من الأساتذة إلخ . . . فالخطر إذن من تطور المؤسسة الرسمية داخل شبكة المؤسسات التعليمية هو أن يختل التوازن المؤسسي الذي أوجدت الدولة فيه مؤسستها الرسمية، والذي يقوم أساساً على اخضاع هذه المؤسسة لسيطرة المؤسسات الطائفية والاستعمارية. هذا الخطر الذي تدركه تماماً الطبقة البرجوازية المسيطرة له طابع طبقي واضح، لأنه خطر على السيطرة الايديولوجية لهذه الطبقة العميلة، بل على وجودها الطبقي المسيطر نفسه. فمجيء ابناء الطبقات الكادحة إلى التعليم بشكل متزايد، تنظر إليه هذه البرجوازية العميلة كخطر يهدد سيطرتها الطبقية لأنه يضر بالتوازن الطبقي الذي تقوم عليه البنية الاجتماعية اللبنانية، أي أنه خطر على الإطار الطبقي الحالي لعلاقات الانتاج الاجتماعية. ونظام التعليم، كما أشرنا سابقاً، يهدف في أساسه إلى اعادة انتاج هذه العلاقات الانتاجية الطبقية بالذات، أي إلى منع إحداث أي تغيير في البنية الاجتماعية يرتد ضد السيطرة الطبقية للبرجوازية الكولونيالية اللبنانية. وتطور المؤسسة الرسمية بهذا الشكل المضر، على المدى البعيد، بالتوازن المؤسسي الذي يقوم عليه نظام التعليم هو الذي يقود إلى أزمة في عملية اعادة انتاج علاقات الانتاج الاجتماعية هذه، بسبب الطبيعة الاجتماعية، أي الطبقية للمادة البشرية التي تضمها هذه المؤسسة. هذا هو التناقض الداخلي الخاص بالمؤسسة الرسمية، كما يظهر على صعيد وجودها المؤسسي: أتت لتدعم نظام التعليم، فكان تطورها خطراً عليه. إن المؤسسة الرسمية كجرثومة تنخر من الداخل نظام التعليم الطبقي. فهي إذن حلقة الضعف في السلسلة المؤسسية لنظام الايديولوجية الاستعمارية، بكسرها يمكننا كسر هذه السلسلة الخانقة لتطور الفكر الوطني. إن تحرير الفكر في لبنان من سيطرة الايديولوجية الاستعمارية يمر عبر تحرير المؤسسة الرسمية من هذه السيطرة: هذه هي معركتنا الرئيسية في قطاع التعليم، وهي لا شك معركة ايديولوجية من أهم معارك نضالنا الوطني التحرري، وهي في الوقت ذاته معركة سياسية واجتماعية تلتقي فيها فئات واسعة

جداً من الطبقات الكادحة في صراعها الطبقي الذي تخوضه ضد سيطرة البرجوازية الكولونيالية اللبنانية. إن شعار ديمقراطية التعليم شعار سياسي يشير في مضمونه قبل كل شيء إلى ضرورة فتح أبواب التعليم في المؤسسة الرسمية واسعة أمام جميع أبناء الجماهير الكادحة. فمجيء هذه المادة البشرية بالذات إلى التعليم هو العامل المحدد في النهاية للصيرورة الوطنية للمؤسسة الرسمية، وهو القاعدة المادية لنسف الأساس الطبقي لنظام التعليم اللبناني.

غير أن تحرير المؤسسة الرسمية من سيطرة الايديولوجية الاستعمارية لا يكون فقط بتحويلها إلى مؤسسة تعليمية لجميع أبناء الجماهير الكادحة، بل يستلزم بالضرورة تحرير المادة التعليمية من هذه السيطرة الاستعمارية أيضاً. وامكانية تحقيق هذه العملية التحررية لها كذلك أساسهاالموضوعي داخل المؤسسة الرسمية. فالتناقض الداخلي الخاص بهذه المؤسسة لا يظهر في وجودها المؤسسي وحسب، بل في دورها الايديولوجي أيضاً داخل نظام الايديولوجية المسيطرة، وقلما يظهر هذا التناقض في المؤسسات الطائفية والاستعمارية. فالمادة البشرية التي تضمها هذه المؤسسات، بشكل عام، مهيأة أصلاً، بحكم طبيعتها الطبقية، لتقبل عملية التكوين الايديولوجي لوعيها الاجتماعي في اطار الايديولوجية الاستعمارية المسيطرة. معنى هذا أن التناقض في هذه المؤسسات يكاد يكون مفقوداً بين هذه المادة البشرية وبين المادة الايديولوجية التي تكتسبها في اطار عملية التعليم. بل يمكن القول إن هذه المادة الايديولوجية بالذات فُصِّلَت أصلاً بشكل يتفق وشكل تلك المادة البشرية. فبرامج التعليم وضعت بشكل خاص لهذه الأقلية من أبناء البرجوازية الكولونيالية وحلفائها الطبقيين. هذا التوافق بالذات بين طبيعة المادة التعليمية والطبيعة الطبقية لهذه المادة البشرية هو الذي يفسر لنا نسبة النجاح المرتفعة في هذه المؤسسات في اجتياز الحواجز الطبقية المتنوعة في امتحانات الدولة البرجوازية. لهذا يمكننا القول إن النجاح التربوي في نظام التعليم اللبناني هو في حقيقته الأساسية نجاح طبقي. إن السياسة التعليمية إذن هي عنف طبقي تمارسه البرجوازية اللبنانية في نظامها التعليمي للحفاظ على سيطرتها الطبقية من خطر مجيء أبناء الطبقات الكادحة إلى التعليم.

أما في المؤسسة الرسمية، فالوضع مختلف تماماً. لا شك أن برامج التعليم، كما سنرى فيما بعد، تهيء لهذه المؤسسة دوراً ايديولوجياً مماثلاً لبقية المؤسسات، حين تقبل دولة البرجوازية الكولونيالية مرغمة بمجيء قسم من أبناء الطبقات الكادحة إلى التعليم، فهي لا تتخلى عن ممارسة عنفها الطبقي المرافق لسياسيتها التعليمية في محاولة صهر الوعي الاجتماعي للطلاب في قالب الايديولوجية الاستعمارية المسيطرة. وهي بذلك تحاول درء الخطر الطبقي الذي يتمثل لها بمجيء هذه الفئة الشعبية إلى التعليم. غير أن المؤسسة الرسمية تجد صعوبة متزايدة في تحقيق هذا الدور الايديولوجي المفروض عليها. بل هي تقوم، في مراكز جغرافية كثيرة، بدور ايديولوجي معاكس لهذا الدور. معنى هذا أن المؤسسة الرسمية، في مناطق من لبنان متعددة، بدلاً من أن تساهم، إلى جانب المؤسسات الاستعمارية والطائفية، في تحقيق سيطرة الايديولوجية الاستعمارية المسيطرة، تقوم بدور ايديولوجي مناهض لهذه السيطرة الاستعمارية. هذا التناقض الداخلي بين دورها الايديولوجي الرسمي وجانب من دورها الايديولوجي الفعلي، أو الدور الايديولوجي الذي عليها أن تقوم به، يرجع في أساسه إلى طبيعة المادة البشرية التي تضمها. إذا كانت الفئات الطالبية الموجودة، بشكل عام، في المؤسسات غير الرسمية، وبالأخص في المؤسسات الاستعمارية، تأتي إلى التعليم بوعي اجتماعي منسجم طبقياً مع المادة الايديولوجية التعليمية، فإن الفئات الشعبية الساحقة في المؤسسات الرسمية تحمل، بشكل عام أيضاً، في مجيئها إلى التعليم وعياً اجتماعياً في تناقض طبقي نسبي مع الايديولوجية ذات الطابع الاستعماري التي تعيد عملية التعليم انتاجها باستمرار. هذا التناقض الايديولوجي خاص بالمؤسسة الرسمية، أو قل للتلطيف، إن له في هذه المؤسسة حدة ليست له في بقية المؤسسات. وهو يحمل في تطوره امكانية ضرب الايديولوجية الاستعمارية في نظام التعليم اللبناني. وهنا أيضاً تبرز بوضوح أهمية المؤسسة الرسمية في تحرير نظام التعليم من سيطرة الايديولوجية الاستعمارية، وتحويله إلى نظام تعليمي **وطني**. وعملية هذا التحرير ترتبط مباشرة بتحقيق ديمقراطية التعليم.

هذا التناقض الايديولوجي الذي أشرنا إلى وجوده بوجه خاص في المؤسسة الرسمية بين المادة التعليمية وطابعها الطبقي الواضح وبين هذه الفئة الشعبية من

الطلاب، يقودنا إلى إظهار نقطة هامة: هي أن عملية تكوين الوعي الاجتماعي لهذه الفئة من الطلاب لا تتم داخل المدرسة بقدر ما تتم خارجها، معنى هذا أن المؤسسة الرسمية، بالنسبة لأبناء الطبقات الكادحة الذين تضمهم، تفشل إلى حد ما في عملية صهر وعيهم الاجتماعي في قالب الايديولوجية الاستعمارية. وكأن هذه الفئة الشعبية من الطلاب تحمل من الخارج في وعيها ما يمكّنها من أن تقاوم، نسبياً، العنف الايديولوجي الذي تمارسه عليها، طوال سنوات التعليم، هذه الطبقة البرجوازية الحاكمة. ليس لعملية التعليم إذن في المؤسسة الرسمية أثر ايديولوجي فعال في تكوين الوعي مماثل لأثرها في بقية المؤسسات، لأنها تصطدم حكماً بالطبيعة الطبقية الخاصة بالوعي الاجتماعي لهذه الفئة من الطلاب. ونتيجة هذا الفشل الجزئي لعملية العنف الايديولوجي في نظام التعليم الكولونيالي هي تصفية واضحة لأبناء الجماهير الكادحة، وحرمانهم من التعليم، وهذا يقودنا إلى معالجة القضية الثانية في نظام التعليم: قضية البرامج.

ثانياً ـ برامج التعليم

لن نستعرض هذه القضية بالتفصيل، فلقد سبق ان خصصت لها مجلة الطريق عدداً خاصاً (العدد التاسع ـ تشرين الأول ـ ١٩٦٨) على أثر صدور المناهج الجديدة للتعليم الثانوي، أظهرت فيه الأسس الايديولوجية والطبقية لمنهج كل مادة تعليمية في هذه المرحلة. فالقارىء مدعو إذن للرجوع إلى هذا العدد الهام، لا سيما أنه يمثل الملف الوحيد في الصحافة التربوية والفكرية اللبنانية الذي يقدم لنا دراسة نقدية، تكاد تكون شاملة، للتعديلات الأخيرة التي طرأت على مناهج التعليم الثانوي. لهذا، لن نكرر، في دراستنا هذه القضية، ما ورد في عدد الطريق عنها، بل سنقتصر على استخراج الخطوط الايديولوجية العريضة، الخفية منها على الأخص، والتي تشد بقوة عضوية برامج التعليم الثانوي إلى قاعدتها المادية الطبقية، وتظهر مدى علاقتها الأساسية بالايديولوجية الاستعمارية المسيطرة.

من الواضح أن برامج التعليم تحدد لنا الهيئة الايديولوجية، في طابعها الطبقي الخاص، للمادة التعليمية. معنى هذا أن ما تقدمه مؤسسات التعليم للطلاب في برامجها التعليمية ليس مادة علمية بحتة، أو معرفة مطلقة مجردة عن أي طابع

اجتماعي طبقي محدد، أو ثقافة عامة حيادية صالحة لكل فرد؛ بل هي مادة ايديولوجية لها طابعها الطبقي، برغم ما تتضمن من مادة علمية. وبتعبير آخر، إن **المادة التعليمية** التي نجدها في برامج التعليم الثانوي ـ والجامعي طبعاً ـ **ليست مادة علمية**، بل مادة ايديولوجية محددة. ولا شك أن بين هاتين المادتين علاقة وثيقة يجب ألا تحجب عنا الفارق المعرفي، أي الفارق في نوع المعرفة بينهما. فالمادة الايديولوجية، على نقيض المادة العلمية، تستهدف الفعالية المباشرة الاجتماعية في الصراع الطبقي. غير أن فعاليتها هذه، كي تكون ممكنة، تستلزم بالضرورة حضوراً جزئياً للعلم مشوهاً فيها. يمكنّها من أن تظهر بمظهر المادة العلمية، أي أن تحجب طبيعتها الطبقية كسلاح طبقي في الصراع بين الطبقات الاجتماعية.

على ضوء ما سبق، يمكننا طرح هذا السؤال: ما هو الأساس الايديولوجي الطبقي للمادة التعليمية في برامج التعليم، وكيف يظهر وما هو الدور الاجتماعي لهذه المادة؟

أول قضية تواجهنا في دراستنا لهذا العنصر الرئيسي في نظام التعليم هي **قضية اللغة الأجنبية**. ومعالجة هذه القضية معالجة صحيحة تكشف لنا الأساس الطبقي الذي ترتكز إليه برامج التعليم الرسمي. منطلق هذه المعالجة مقولة أساسية: إن قضية اللغة الأجنبية **ليست قضية لغوية**، كما أنها ليست قضية تربوية، بل هي **قضية اجتماعية** يستحيل فهمها إن لم نضعها في إطارها الاجتماعي الأصلي الذي هو الصراع الطبقي داخل نظام التعليم، ومحاولة البرجوازية الكولونيالية اعادة انتاج الشروط الايديولوجية لاستمرار سيطرتها الطبقية. هذه هي مقولتنا، وسنحاول اثباتها.

إن دولة البرجوازية الكولونيالية تخصص، في نظامها الايديولوجي التعليمي، لقضية اللغة الأجنبية حيِّز الأساس فيه. غير أنها تحاول اخفاء الطابع الطبقي الصريح لهذه القضية بغشاء تربوي هزيل. وللحق نقول إنها غالباً ما تنجح في محاولتها الايديولوجية التضليلية. **فما هي الأسس التي تعتمدها في محاولتها هذه؟ وما هو نظام الدفاع الايديولوجي الذي تلجأ إليه لإعطاء اللغة الأجنبية هذه الأهمية البالغة في نظام التعليم؟**

إن فعالية نظام الدفاع الايديولوجي هذا تعود إلى كونه في الحقيقة نظام هجوم ايديولوجي يستعمل كسلاح له عدداً من الأفكار البسيطة الواضحة التي لا يمكن إلا القبول بها. أما عملية التضليل الطبقي في هذا النظام الايديولوجي الدفاعي، الذي هو هجوم على الثقافة الوطنية، فهي تكمن في اخفاء، حقيقة العنف الطبقي الذي تمارسه البرجوازية الكولونيالية باعطائها اللغة الأجنبية حيِّز الأساس في برامجها التعليمية. فما هي هذه الأفكار البدهية التي بواسطتها تخفي دولة البرجوازية الأساس الطبقي لسياستها التعليمية؟

إن السلاح الايديولوجي الرئيسي الذي تستعمله دولة الخضوع للسيطرة الاستعمارية هو ضرورة تعلم لغتين رئيسيتين على الأقل: لغة الأم ولغة أجنبية ثانية هي بمثابة الأخت الرضيعة للغة الأم. لن نحاول طبعاً تبرير هذه الضرورة المطلقة لتعلم اللغة الأجنبية، فهذا أمر مسلم به، بل نقول إن ضرورات التعليم الحديث في عصر سيطرة العلم على الثقافة تفرض على الطالب ـ وبشكل خاص على طالب مجتمعاتنا «المتخلفة» ـ أن يتقن أكثر من لغتين اثنتين. ثم تلجأ هذه الدولة غير المحترمة ـ حتى من قبل أسيادها الاستعماريين ـ إلى سلاح ايديولوجي آخر هو تتمة للأول، فتؤكد لنا على أن اللغة هي طريق الحضارة، فمن امتلك لغة اجنبية كان بوسعه أن يخرج من عالم حضارته فينفتح على عالم حضاري آخر. ومن قال إن الانفتاح على الحضارة العالمية ليس ضرورة لتطور الحضارة الأم؟ هذه أيضاً فكرة مسلم بها. بل نقول إن على انساننا أن ينفتح على مختلف حضارات العالم، وبالأخص على حضارات الشعوب التي هي الآن في الواقع رائدة تطور العلم الحديث. لكن واقع اللغة الأجنبية في نظام التعليم لا يجد اطلاقاً في هذا السلاح تبريراً له، القضية غير ذلك، فلننظر إليها عن قرب.

إن قضية تعلم اللغة الأجنبية واتقانها كلغة أجنبية، إلى جانب اللغة الأم شيء، والازدواج اللغوي Bilinguisme، شعار البرجوازية العميلة، شيء آخر. إن الازدواج اللغوي يفترض، نظرياً في اللغة الأجنبية أن تكون ـ لا أن تصير ـ لغة أم ثانية إلى جانب لغة الأم الأصلية؛ أي انه ينطلق، عملياً، في معالجة مشكلة اللغة الأجنبية من افتراض هذه المشكلة محلولة في الواقع. فهو إذن يحاول، في

الظاهر، أن يحل مشكلة يفترضها ضمناً محلولة. وهنا يكمن الطابع التضليلي لهذا الشعار، وهذا بالذات ما يجلعنا نؤكد على أن قضية اللغة الأجنبية في نظام التعليم اللبناني ليست قضية لغوية، بل قضية طبقية. ليس الازدواج اللغوي طريقاً لحل مشكلة اللغة الأجنبية، بل هو طريق للإبقاء على مشكلة هذه اللغة قائمة بلا حل، لأنه سلاح ايديولوجي تسد به البرجوازية العملية طريق الفئات الشعبية الساحقة من الطلاب إلى تعلم اللغة الأجنبية. فهو إذن في الحقيقة سلاح تصفية طبقية من التعليم لأبناء الجماهير الكادحة الذين لا يملكون بالطبع هذه اللغة الأجنبية. أما أبناء البرجوازية وحلفائها، فاللغة الأجنبية ليست مشكلة بالنسبة إليهم، لأنها في الحقيقة لغتهم الأم، يتداولونها باستمرار في حياتهم اليومية، قبل أن يتلقنوا مبادئها في المؤسسة التعليمية. إن الازدواج اللغوي في صالح هذه الأقلية من أبناء البرجوازية التي تملك اللغة الأجنبية كلغة أم. فهو إذن أداة ايديولوجية طبقية تساهم، داخل نظام التعليم، في اعادة انتاج الطبقة البرجوازية الكولونيالية، بالإبقاء على أبنائها داخل هذا النظام التعليمي، مع تصفية أبناء أعدائها الطبقيين منه. بهذا، تتحدد عملية التعليم الاجتماعية كعملية طبقية لإعادة انتاج علاقات الانتاج الاجتماعية، أي كعملية تعيد توزيع من دخل في حلقتها من الطلاب كل حسب انتمائه الأصلي، كالمطهر ينجو منه من كان في وجهه، أو بالأحرى في وعيه الاجتماعي، اثر الانتماء البرجوازي المسيطر ويشقى فيه من كان من قبل شقياً.

إن الازدواج اللغوي إذن يفشل في أن يكون طريق تعلم اللغة الأجنبية، لأنه في حقيقته الاجتماعية ليس لذلك؛ وينجح في أن يكون أداة عنف طبقية تبعد عن التعليم من لا تشهد لغته الأم بتبعيته للبرجوازية الاستعمارية وخضوعه لسيطرتها. فتبعية البرجوازية الكولونيالية للاستعمار تظهر حتى في اللغة، فسبحان من خلق فأحسن في صنع خليقته! إن الدفاع عن اللغة الأجنبية، كأداة حضارية، من قبل حاملي لواء الازدواج اللغوي، ليس دفاعاً عن اللغة الأجنبية ولا عن الحضارة العالمية، بل هجوماً طبقياً على أبناء الطبقات الكادحة لتصفيتهم من التعليم، وهجوماً على اللغة الأجنبية نفسها لمنع انتشارها، كأداة حضارية بالذات، بين أبناء الجاهلين بها من الجماهير الشعبية، ولحصرها، كسلاح طبقي، بأبناء البرجوازية وحلفائها الطبقيين.. دليلنا على ذلك نتيجة الممارسة العملية للازدواج اللغوي

كمنهج لتعلُّم اللغة الأجنبية في نظام التعليم اللبناني: بعد ثلاث عشرة سنة من تعلم اللغة الأجنبية، من الروضة إلى نهاية المرحلة الثانوية، بل حتى إلى الجامعة، تصل الأغلبية الساحقة من الطلاب اللبنانيين بعد تصفية هائلة، إلى نتيجة تربوية مريعة: استحالة صياغة فقرة واحدة، إن لم نقل جملة واحدة، صحيحة لغوياً، في هذه اللغة الأجنبية! هذه هي الجريمة التربوية التي تقترفها ـ عن قصد ـ طبقة حقيرة عميلة للاستعمار، بحق أبناء الجماهير الشعبية. فوالله لو كانت القضية مجرد قضية تربوية لا تشوبها أي شائبة طبقية، لتخلى عن هذا المنهج السيء لتعليم اللغة الأجنبية أغبى الأغبياء. وما نظن كبار المسؤولين عن التربة والتعليم في وزارة التربية «الوطنية» بمثل هذا الغباء، فلهم بالعكس، من الذكاء الطبقي قدر وافر. غير أن القضية ليست قضية لغوية تربوية، كما قلنا، بل هي **قضية طبقية** واضحة كالنهار.

لو اقتصرت قضية الازدواج اللغوي على قضية اللغة الأجنبية واتقانها من قبل الأقلية المالكين لها، وجهلها من قبل الأكثرية الساحقة الجاهلة بها، لكانت مصيبتنا بنظام التعليم الطبقي في لبنان نصف مصيبة. لكن مصيبتنا به مصيبة كاملة، لها علاقتها باللغة الأم الأصلية، أي باللغة العربية.

الازدواج اللغوي قائم، في **الظاهر**، على أساس المساواة بين اللغة الأجنبية ولغة الأم. فهل في الحقيقة بين اللغتين مساواة؟

نجاوب على هذا السؤال بالنفي القطعي. إن مبدأ المساواة بين اللغة الأجنبية واللغة الأم في حد ذاته مبدأ فيه اجحاف خطير بحق لغة الأم، غير أن هذه المساواة نفسها بين اللغتين مفقودة في نظام التعليم اللبناني. فالعلاقة بينهما معكوسة، لأنها في الواقع علاقة تسيطر فيها اللغة الأجنبية على اللغة الأم، فدور اللغة الثانية في التعليم قد أعطي للأولى، والعكس بالعكس. إن مواد التعليم الأساسية، كالرياضيات والعلوم الفيزيائية والكيميائية والطبيعية، وحتى الفلسفة نفسها تدرس باللغة الأجنبية. أما لغة الأم فلها ما تبقى من المواد التعليمية كالرياضة والرسم والموسيقى والدفاع المدني والأشغال اليدوية! فبالله عليكم، هل تعرفون دولة واحدة في العالم تحترم لغتها وسيادتها وثقافتها الوطنية تدرّس مواد التعليم الأساسية

بلغة أجنبية؟ لقد خصت دولة البرجوازية اللبنانية نظام تعليمها بهذه الميزة الغريبة، فلنحتفظ بهدوء الفكر قليلاً، ولنبحث عن الأسباب الخفية التي جعلت من وزارة التربية في لبنان وزارة **للتربية الأجنبية**.

لنتفق في البدء على هذا المبدأ التربوي البدهي: إن اللغة التي تدرس بها مواد التعليم الأساسية هي بالضرورة اللغة المسيطرة في نظام التعليم، وهي بالتالي تقوم بدور اللغة الأم فيه. هذا الدور يعود في لبنان للغة الأجنبية فلماذا؟

إن الحجة اللغوية لتبرير هذا الواقع التعليمي الاستعماري واهية مرفوضة اطلاقاً: هذه الحجة تقول بعجز اللغة العربية، لكونها لغة أدب وليس لغة علم، عن القيام بالدور الذي يعود إليها في تدريس العلوم، لنفترض، من باب العبث، ان هذه الحجة هي صحيحة(*). نتيجتها المنطقية هي وجوب تدريس مادة الفلسفة العامة باللغة العربية. فلماذا تدرّس هذه المادة باللغة الأجنبية؟ الحجة إذن واهية حتى عند القائلين بها، فكيف إذا واجهناها بالواقع الحضاري للغة العربية، سواء في تاريخه أم في حاضره؟ لن نأخذ هذه الحجة الواهية مأخذ الجد، فالقائلون بها أنفسهم يعرفون تمام المعرفة أن لا أساس لها من الصحة. إنما هم يلجأون إليها لإخفاء الأسباب الطبقية الحقيقية لتدريس العلوم والفلسفة باللغة الأجنبية. ويكفي المتشككين النظر إلى بقية البلدان العربية حتى يتأكدوا من أن اللغة العربية، كأي لغة كانت، قادرة على القيام بدورها الحضاري في حمل الثقافة العلمية إلى الطلاب. **وبسبب قدرتها بالذات على ذلك، وليس بسبب عجزها عنه، يلجأ المسؤولون عن الايديولوجية الاستعمارية في وزارة التربية الأجنبية إلى منع اللغة العربية من القيام بدورها في نشر الثقافة الوطنية.**

(*) لنقبل لحظة، على سبيل الافتراض، بعجز اللغة العربية:

أولاً ـ إن ممارسة تعليم كل المواد التعليمية باللغة العربية هو الوسيلة الرئيسية لتخطي هذا العجز وجعل اللغة العربية قادرة على أن تحمل الثقافة العلمية الحديثة.

ثانياً ـ إن تخلف اللغة العربية عن التطور العلمي لا يرجع إلى طبيعة هذه اللغة، بل هو مظهر لتخلف المجتمعات العربية نفسه. والحل لا يكون بالقبول بهذا التخلف وبتكريسه، بل برفضه، حتى على الصعيد اللغوي.

إن اللغة الأجنبية تقوم بدور لغة الأم في نظام التعليم اللبناني **لأسباب طبقية غير لغوية**. فالتعليم باللغة الأجنبية ضرورة أساسية من ضرورات هذا النظام الطبقي للتعليم، لأنه في الحقيقة يتوجه إلى فئة اجتماعية معينة هي الأقلية البرجوازية. فلا بد من حصر التعليم في هذه الأقلية الطبقية، ومنعه عن الأكثرية الساحقة من أبناء الطبقات الكادحة، حتى تتم، في اطار نظام التعليم نفسه، عملية اعادة انتاج علاقات الانتاج الاجتماعية القائمة، فتتحقق بذلك الشروط الايديولوجية لاستمرار السيطرة الطبقية للبرجوازية الكولونيالية اللبنانية. فالجاهل باللغة الأجنبية يصعب عليه جداً اكتساب المواد التعليمية التي تدرّس بهذه اللغة. فبدلاً من أن تكون اللغة، كما هي في حقيقتها العلمية، أداة لاكتسابه المعرفة، تصير عقبة رئيسية تحول بينه وبين متابعة التعليم. بهذا، يتحقق للغة الأجنبية أن تقوم بدورها الايديولوجي في تصفية أبناء الطبقات الكادحة من نظام التعليم اللبناني. لقد بدأت تتضح لنا خطوط هذه «اللعبة» الطبقية التي تختفي وراء ستار لغوي:

المشهد الأول: الازدواج اللغوي. مساواة تامة بين اللغة الأجنبية واللغة العربية. القناع: دفاع عن الحضارة الانسانية.

المشهد الثاني: جانب من القناع يسقط. المساواة تنقلب إلى سيطرة اللغة الأجنبية على اللغة العربية. والعدل دوماً في جانب القوي. من يملك اللغة الأجنبية يتقنها وله النعيم الطبقي، ومن يجهلها يبقى في جهله وله الشقاء الطبقي.

المشهد الثالث: كل القناع يسقط وتظهر الوجوه بشعة على حقيقتها الطبقية. الجهل باللغة الأجنبية، بعد أن تحقق في المشهد الثاني، تظهر، في هذا المشهد، آثاره الوخيمة في بقية ميادين التعليم. اللغة الأجنبية مفتاح النصر الطبقي، به تفتح كل الأبواب: باب اللغة طبعاً، وباب العلوم والفلسفة. وويل لمن لا يملكه، وهي الأكثرية الساحقة من أبناء جماهيرنا الشعبية.

الخاتمة: وتعود الأمور إلى مجراها الطبيعي الطبقي، وتبقى السيطرة للبرجوازية العميلة للاستعمار وأبنائها.

لا بد من وضع حد نهائي لهذه «اللعبة» المأساة. إننا نريد بالفعل إعادة الأمور إلى مجراها الطبيعي. ولا يكون ذلك إلا بقلب هذا المجرى الطبقي البرجوازي لأمور العلم والتربية. نريد أن يعود للغة العربية دورها الحقيقي كلغة الأم، أي كلغة التعليم الرسمي **الوطني** لكل المواد التعليمية، بما فيها العلوم والرياضيات والفلسفة. ونريد أن يعود للغة الأجنبية اعتبارها الحقيقي كلغة **أجنبية**، وليس كلغة الأم. بهذا فقط يتحقق دورها الفعلي كأداة انفتاح على الحضارات الانسانية الأخرى في يد **كل الطلاب**، وبالأخص أبناء الجماهير الشعبية المحرومة منها، وليس في يد الأقلية البرجوازية. حين نرفض الازدواج اللغوي الذي يقوم عليه نظام التعليم في لبنان، فإنما نرفضه **دفاعاً عن** اللغة الأجنبية، لا هجوماً عليها، لأنه يمنع الأكثرية الساحقة من الطلاب، ليس من تعلم اللغة الأجنبية فحسب، بل من اكتساب بقية المواد التعليمية المعطاة بها كالعلوم والفلسفة. غير أن هذا التعلم للغة الأجنبية ـ الذي تحصره دولة البرجوازية الكولونيالية بلغتي أسيادها الاستعماريين: الفرنسية والانكليزية ـ يستلزم تغييراً جذرياً في برامجها، فلا تكون **لغة أدب** للأقلية البرجوازية، بل **لغة حضارة** للأكثرية الساحقة. فنظرة سريعة على منهج الأدب الفرنسي الحالي مثلاً تبين لنا أن القائمين على وزارة التربية الأجنبية في لبنان يفترضون، في وضعهم هذا المنهج، في الطالب **اللبناني** أن يكون طالباً **فرنسياً** محيطاً، منذ نشأته، باللغة الفرنسية احاطة الفرنسي لها.

لمن وضع هذا المنهج؟

ـ للأقلية البرجوازية فقط، لأبناء «الذوات».

ـ لماذا وضع بهذا الشكل؟

ـ لتصفية الأكثرية الساحقة من الفئات الشعبية.

أما نحن، أصحاب الثقافة الوطنية، فنريد منهجاً لهذه الأكثرية الساحقة بالذات. نريد لهذه الأكثرية الساحقة أن تكتسب بالفعل لغة أجنبية تكون لها أداة معرفة وانفتاح حضاري على **مختلف** حضارات الانسانية، لا على حضارتين معينتين فقط. لهذا السبب الطبقي، ودفاعاً عن اللغة الأجنبية، نريد تعميقاً فعلياً لتعليم اللغة الأجنبية كلغة حضارة وليس كلغة أدب لأبناء «الذوات». على هذا الضوء

المنهجي، تنتفي اطلاقاً ضرورة الاقتصار في تعلم اللغة الأجنبية على النصوص والمؤلفات **الأدبية**. فإذا كان الهدف هو **اكتساب اللغة** كأداة معرفة، يصير بالإمكان الانطلاق من نصوص أدبية **وغير أدبية**، أي من نصوص علمية، تاريخية، اقتصادية وأدبية. ويصير بالإمكان أيضاً الانطلاق من نصوص فرنسية مثلاً لأدباء غير فرنسيين كجورج شحادة مثلاً أو كاتب ياسين وغيرهما.

ليس هنا مجال البحث في منهج تعلم اللغة الأجنبية كلغة حضارة. كل ما أردناه هو كشف الأساس الطبقي الحقيقي لقضية اللغة الأجنبية في نظام التعليم اللبناني. غير أن هذه القضية، على أهميتها الأساسية، ليست الدعامة الطبقية الوحيدة التي يستند إليها بناء البرامج التعليمية. فأساس هذا البناء، سواء في المرحلة الثانوية أم الجامعية، يكمن في وجود هوة عميقة بين المادة التعليمية والواقع الاجتماعي الموضوعي الذي يعيش فيه الطالب اللبناني. ووجود هذه الهوة ضرورة لتحقيق عملية ايديولوجية طبقية هي هدف نظام التعليم القائم، وكأن عملية التعليم تستهدف إيجاد هذه الهوة باستمرار. فلماذا؟

حين تكون المادة التعليمية في واد، والواقع الاجتماعي في واد آخر، تحقق عملية التعليم إبعاداً لفكر الطالب وفصلاً له عن واقعه. بهذا القطع الذي تحدثه في الطالب عملية التعليم المعادية للتعليم، بين الفكر والواقع، بين الوعي والبنية الاجتماعية، يتحقق شرط أساسي لربط فكر الطالب ووعيه عضوياً بالايديولوجية الاستعمارية، فيصعب بذلك، إن لم نقل يستحيل فهم القوانين الموضوعية التي تميّز هذه البنية الكولونيالية. فحين يعود الطالب إلى واقعه ليعيه، يتكشف له هذا الواقع من خلال القوالب الخاصة بالايديولوجية الاستعمارية التي صهرت وعيه سنوات دراسية طويلة. وفي هذا تحقيق لشرط رئيسي من الشروط الايديولوجية لإعادة انتاج علاقات الانتاج الكولونيالية، أي لاستمرار السيطرة الطبقية للبرجوازية المسيطرة.

كيف وأين يظهر، في بناء البرامج التعليمية، هذا القطع بين فكر الطالب، كما تبلوره المادة الايديولوجية التعليمية، وواقعه الاجتماعي؟

أولاً وقبل كل شيء، في المكان المسيطر الذي تحتله اللغة الأجنبية في هذا البناء.

لكنه يظهر أيضاً في منهج كل مادة تعليمية أي في المضمون الايديولوجي لكل مادة: في منهج الأدب العربي، حيث لا وجود لشعر الصعاليك أو لأدب مارون عبود وعمر فاخوري مثلاً فيه، في منهج التاريخ والجغرافيا، في منهج التربية المدنية الذي يؤصل في وعي الطالب المبادىء الحقوقية والايديولوجية لشرعية سيطرة البرجوازية الكولونيالية، في منهج الدين الذي ينقل الطائفية إلى داخل النظام التعليمي، في منهج الفلسفة العربية الذي يوحي بعنف إلى الطالب أن تراثه العربي ليس سوى جثة تاريخية عليه التحرر منها، في منهج الفلسفة العامة باللغة الأجنبية الذي، إذا ما تسنى للطالب فهمه، مكن في وعيه جذور الايديولوجية البرجوازية الاستعمارية، وحتى في منهج اللغة الأجنبية. (راجع هنا عدد الطريق الذي أشرنا إليه سابقاً، ففيه تفصيل لا يحق تكراره). فكل ما تشم فيه دولة البرجوازية الكولونيالية رائحة الثورة أو التمرد على الواقع أو رائحة العلم الاجتماعي الحقيقي الذي يكشف جوهر البنية الاجتماعية الطبقية، يحذف من المنهج أو يطمس، فهي حريصة تماماً على تكوين فكر الطالب في قالب الايديولوجية الاستعمارية.

على سبيل المثال، نأخذ مادة الفلسفة بشقيها. نبحث جاهدين في منهج هذه المادة، التي خصص لها سبع عشرة ساعة في الاسبوع، عن أي اشارة أو تلميح إلى مشكلة واحدة من مشكلات البنية الاجتماعية اللبنانية وتطورها التاريخي، فلا نجد. مع أن الطالب اللبناني، على حد علمنا، يعيش في هذه البنية الاجتماعية بالذات، ويواجه يومياً في شتى الميادين مشكلاتها الحادة. وهو يبحث في هذه المادة الحساسة عن أداته الفكرية لفهم واقعه، فماذا يجد؟ صفوفاً متراصة من الحكي الفارغ عن اللذة والألم والعادة والخير والشر والفضيلة والعقاب والصدفة والأخلاق وأساس الأخلاق ووجود الأخلاق والتجربة الأخلاقية، والمادة والحياة والروح والله إلخ... ولا يجد أي ذكر لمشكلة التحرر الوطني مثلاً أو التنمية الاقتصادية أو الاستعمار أو التخلف أو الثقافة الوطنية أو الدولة ودورها في المجتمع أو الطبقات والصراع الطبقي أو الايديولوجية والعلم أو البيروقراطية، أو الرأسمالية والاشتراكية والشيوعية.. وغيرها من المشكلات التي تدور حولها كل أسئلة الطلاب في صف

الفلسفة. حقاً إن دولة البرجوازية الكولونيالية، حين وضعت مثل هذا المنهج، استهدفت قبل كل شيء قطع الطالب اللبناني عن واقعه الاجتماعي ومنعه من فهم الحقيقة الطبقية لهذا الواقع.

ويظهر هذا القطع أيضاً بين فكر الطالب وواقعه في شكل المنهج، وليس في مضمونه وحده. فإذا كان التوجيه الايديولوجي في أفق طبقي محدد يتم بوضع مشكلات معينة في المنهج وحذف مشكلات أخرى منه فإنه يتم أيضاً بانتقاء الشكل الذي توضع فيه هذه المشكلات في المنهج وتعالج. فالشكل المنهجي لمادة الأدب العربي مثلاً لا تظهر فيه، بل تطمس تماماً العلاقة العضوية لهذا الأدب ببنية الواقع الاجتماعي التاريخي الذي نشأ فيه. وكأن الهدف من اعطاء هذه المادة مبعثرة على الشكل الذي تعطى به، بلا رابط يشدها إلى هذا الواقع الاجتماعي الذي هو أساس وحدة تطورها، هو أن تبقى مقطوعة عن جذورها الممتدة في بنية الواقع، فتظهر في الوجوه الأدبية الشهيرة التي تمثلها مادة بلا وجه. قد يخرج الطالب، بعد سنتين من دراسة الأدب العربي، بشيء من المعرفة بحياة بعض الأدباء العرب، وبنتف متناثرة من آثارهم، إلا أننا نتساءل بالفعل عن مدى معرفته بالواقع الاجتماعي التاريخي لقليل من الأدب الذي يعرفه. حين يؤخذ الأدب طريقاً لمعرفة الأديب، تستحيل، من خلاله، معرفة الواقع الاجتماعي الذي أنتجه، ويستحيل، بهذا الشكل الذي أعطي فيه، أن يكون، كما هو في حقيقته، أداة لمعرفة الواقع الذي أعطاه هذا الوجه التاريخي الذي له.

الأساس الايديولوجي الذي تستند إليه معالجة التراث العربي في نظام التعليم اللبناني هو نفسه الذي نجده بشكل عام في بناء البرامج التعليمية ككل: فصل الفكر عن الواقع لربط الأول بالايديولوجية الاستعمارية. يظهر ذلك في شكل منهج الأدب العربي، كما يظهر أيضاً في شكل معالجة التراث الفكري عند العرب، أي في منهج تاريخ الفلسفة العربية. (راجع الدراسة النقدية لهذا المنهج في عدد الطريق الذي أشرنا إليه). الفكر العربي في هذا المنهج لا تربطه أي صلة بواقعه الاجتماعي التاريخي. بفصل هذا الفكر عن واقعه، يتسنى لإيديولوجيي البرجوازية اللبنانية اظهاره وكأنه وليد الفلسفة اليونانية، فهو يظهر كفكر منقول عن الفكر

اليوناني، لا أصالة فيه. إنه مادة ميتة لا فائدة منها. فحضوره في برامج التعليم ليس لضرورة تربوية أو علمية، بل لضرورة التوازن الطائفي، حين يتحنط التراث الفكري العربي فيصير في وعي الطالب جثة تاريخية، يسهل على البرجوازية اللبنانية الكولونيالية أن تقطعه عن تراثه الحضاري فتقتلعه من جذوره التاريخية الزمانية وتفصله عنها. بهذه العملية، تضعف في وعي الطالب مقاومة الثقافة الوطنية لهجوم الايديولوجية الاستعمارية، وفي هذا حفاظ على شرط رئيسي من شروط استمرار السيطرة الطبقية لتلك الطبقة العميلة.

إن شعار الانفتاح الحضاري الذي تلجأ إليه البرجوازية العميلة في الدفاع عن نظام تعليمها الطبقي يخفي عملية ايديولوجية خطيرة تستهدف فصل الطالب اللبناني عن تراثه الحضاري العربي، فمن لا تاريخ له لا وجه له، ومن فقد وجهه الحضاري الوطني صار فريسة تغلغل الايديولوجية الاستعمارية، وراء قناع «التميز اللبناني» تخفي البرجوازية العميلة بشاعة خيانتها في اقتلاع الطالب اللبناني من جذوره الوطنية ورميه في أحضان «الاستعمار الثقافي»، ولا شك أن لهذه العملية الايديولوجية التي تتحقق باستمرار داخل عملية نظام التعليم أساسها الاجتماعي الاقتصادي في معاداة البرجوازية الكولونيالية اللبنانية لحركة التحرر الوطنية العربية. غير أن هذا الوجه من المشكلة لا يدخل في اطار بحثنا الحالي. إن ما هدفنا إليه هو كشف العملية الخفية للتصفية الطبقية التي تتم داخل نظام التعليم بسبب البناء الايديولوجي الخاص بالبرامج التعليمية.

لكن، برغم كل الحواجز التي أحكمت دولة البرجوازية الكولونيالية وضعها في وجه أبناء الطبقات الكادحة داخل هذا النظام الطبقي للتعليم، استطاع قسم واسع من هذه الفئة الشعبية في السنوات الأخيرة أن يصل إلى التعليم، عن طريق المؤسسة الرسمية بوجه خاص. إن تطور هذه المؤسسة أحدث في نظام التعليم ثغرة راحت تتسع بشكل يهدد التوازن الطبقي الذي يقوم عليه هذا النظام التعليمي، مع أن وجودها، كما رأينا، كان في البدء لسد ثغرة فيه، في هذا الوضع بالذات، أي في إطار هذه الأزمة الخانقة لتطور التعليم على أسسه الطبقية القائمة، أجرت دولة البرجوازية الكولونيالية هذه التعديلات الأخيرة في مناهج التعليم الثانوي، لا

شك أن الدولة قامت بهذه التعديلات لتحل مشكلة فعلية طرحها التطور الموضوعي لنظام التعليم. نحن إذن لا ننكر عليها ذلك، لكننا نطرح هذا السؤال:

في أي أفق وعلى أي أساس حاولت أن تحل هذه المشكلة التي حددنا معالمها سابقاً؟

لقد حاولت البرجوازية الكولونيالية أن تحل مشكلة التعليم بتدعيم تلك الحواجز الطبقية وأحكام النظام التعليمي بشكل يحد من توسع هذه الفئة الشعبية من الطلاب ويردع أبناء الطبقات الكادحة عن المجيء إلى التعليم، وهي تلجأ لتحقيق ذلك، أي لتحقيق هذه التصفية الطبقية، إلى وسائل متنوعة متعددة، ليست التعديلات الأخيرة في برامج التعليم سوى واحدة رئيسية منها، لهذا يمكننا القول إن الهدف الأساسي من وضع مناهج التعليم الجديدة ليس تربوياً، وإن كان الهم التربوي - الذي يكمن في إحكام سيطرة الايديولوجية الاستعمارية على الوعي الطالبي - حاضراً فيه، بل هو في أساسه طبقي، لأنه محاولة واضحة لتصفية أكبر عدد ممكن من الطلاب. ولهذه التصفية بالضرورة طابع طبقي، أي أنها تتم، بشكل عام، على حساب أبناء الجماهير الشعبية الكادحة، بسبب المادة التعليمية نفسها، سواء في كميتها المتضخمة أم في طبيعتها الايديولوجية.

لنا حول هذه النقطة الأخيرة ملاحظة سريعة: من المعروف أن أكثرية الطلاب من الفئات الشعبية التي لا تتقن اللغة الأجنبية تعتمد على الذاكرة الآلية في محاولتها اجتياز حواجز التعليم. **فالتعليم بالنسبة لهذه الفئات بالذات هو في الحقيقة مجرد حشو لدماغ، بسبب اللغة الأجنبية وبسبب هذه الهوة العميقة التي تفصل المادة التعليمية عن الواقع الاجتماعي.** وكلما تضخمت كمية المادة التعليمية، كلما صعبت عملية الحشو هذه، وسهلت بذلك تصفية من يعاند من الطلاب في رفض هذه التصفية. أما بالنسبة للأقلية من أبناء البرجوازية الكولونيالية، فعملية التعليم ليست في أساسها عملية حشو مضنية ومجدبة للدماغ، لوجود توافق لغوي وايديولوجي عميق بين المادة التعليمية والوعي الاجتماعي الطبقي لهذه الأقلية. فأساس هذا العيب إذن في نظام التعليم، كما يظهر في البرامج، ليس تربوياً بل

طبقي، وجد عن قصد لتحقيق عملية التصفية الطبقية لأبناء الطبقات الكادحة.

ثالثاً ـ نظام الامتحانات

لقد حاولنا أن نكشف الأساس الطبقي الذي يقوم عليه نظام التعليم في لبنان، وحددنا طبيعة الأزمة التي دخل فيها تطوره الحالي، ثم بينا أن البرجوازية اللبنانية، والطغمة المالية منها على الأخص، تحاول حل هذه الأزمة في اتجاه تدعيم الأساس الطبقي لهذا النظام التعليمي، بحرمان فئات اجتماعية واسعة، إما من التعليم أصلاً، أو من امكانية متابعة هذا التعليم إلى مرحلته النهائية الجامعية. ونظام الامتحانات يلعب دوراً رئيسياً في تدعيم هذا الأساس الطبقي، فهو أداة مادية فعالة في عملية التصفية الطبقية داخل نظام التعليم.

نظام الامتحانات قائم على تقسيم مراحل التعليم غير الجامعي إلى ثلاث مراحل: الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ولتكريس هذا التقسيم الاعتباطي، ولإخفاء أساسه الطبقي، أوجدت دولة البرجوازية الكولونيالية شهادات متعددة (سرتيفكا ـ بروفيه ـ بكالوريا قسم أول ـ بكالوريا قسم ثاني) ليس لها في الحقيقة أي مبرر تربوي علمي، فالاتجاه التربوي العام في معظم بلدان العالم، حتى في البلدان الرأسمالية، يميل إلى اعتبار المرحلة المتوسطة مرحلة تكميلية للمرحلة الابتدائية مرتبطة بها، وليس مرحلة مستقلة عنها. وهذا **يستلزم منطقياً إلغاء شهادة السرتيفكا**، كما هو الأمر في فرنسا مثلاً، غير أن إلغاء هذه الشهادة لا يكون له معناه التربوي إلا إذا رافقه قرار بإلزامية التعليم ومجانيته حتى نهاية المرحلة التكميلية. كما أن الضرورة التربوية العلمية تفرض اعتبار المرحلة الثانوية **مرحلة واحدة متكاملة** بسنواتها الثلاث، وهذا **يستلزم منطقياً إلغاء شهادة البكالوريا القسم الأول**، التي لا ترد على أي حاجة تربوية علمية، إنما هي في واقعها الاجتماعي، مجرد أداة لمنع ما يزيد على الستين بالمئة (٦٠٪) من تلامذة هذه السنة من انهاء المرحلة الثانوية والانتقال إلى المرحلة الجامعية. فإذا انتفى المبرر التربوي العلمي لوجود هذه الشهادات الأربع، ظهر لنا بوضوح السبب الطبقي لوجودها في نظام التعليم: وهو اقامة سد متتابع في وجه هذا السيل الجارف من الطلاب كي لا يصل إلى التعليم سوى العدد القليل منهم ـ أي في الواقع هذه الأقلية من

أبناء البرجوازية الكولونيالية وحلفائها الطبقيين ـ الذي يسمح به سوق الانتاج الكولونيالي في لبنان. بل إن هذه الشهادات ـ الحواجز نفسها لم تعد كافية لتحقيق عملية التصفية الطبقية، فدولة البرجوازية الكولونيالية لا تقبل في مؤسستها الرسمية، في السنة الأولى المتوسطة مثلاً، من يحمل شهادة السرتفيكا، أو في السنة الأولى الثانوية من يحمل شهادة البروفيه، بشكل أوتوماتيكي مباشر، بل هي تفرض على حامل شهادتها الرسمية، لقبوله في هذه السنة أو تلك، أن يكون حاصلاً على مجموع مرتفع من العلامات يجعل قبوله خاضعاً، في الواقع العملي، **لمباراة بالرغم من اجتيازه حاجز الشهادة**.

إن البرجوازية الكولونيالية المسيطرة تمارس إذن **عنفها الطبقي** داخل نظام التعليم نفسه، فتستخدم مختلف العناصر التي تدخل في عملية التعليم كأدوات فعالة لتصفية أبناء الطبقات الكادحة من التعليم، ولمواجهة هذا العنف الطبقي، لا بد من أن تتوحد قوى الطلاب والأساتذة معاً حول مطالب محددة، عليها أن تخوض، من أجل تحقيقها، معركة هي معركة التعليم الوطني. وأول هذه المطالب هو **توحيد البكالوريا**. غير أن توحيد البكالوريا يتطلب منطقياً وتربوياً ما يلي[1]:

١ ـ اعتبار المرحلة الثانوية بسنواتها الثلاث مرحلة واحدة، مرحلة تحضير وتمهيد لمتابعة التخصص الجامعي، بالاضافة إلى كونها نهاية لمراحل التعليم الأساسي.

٢ ـ تكاملاً في مناهج السنوات الثلاث لهذه المرحلة الثانوية، وبالتالي توزيعاً عقلانياً لهذه المناهج على كل سنوات المرحلة.

٣ ـ توزيعاً منطقياً لفروع البكالوريا الموحدة، يبدأ بالسنة الأولى منها، ويتحدد على ضوء علاقته مع حاجات المجتمع الحقيقية، ليس في واقعه الراهن وحسب، بل في تطوره التاريخي وضرورة تحويله أيضاً.

٤ ـ تدريس اللغة الأجنبية كلغة **أجنبية** وليس كلغة أم، أي تدريسها **كلغة**

---

(١) لقد اعتمدنا في معالجة هذه النقطة بالذات بياناً أصدرته، في السنة الدراسية الماضية، جماعة من أساتذة التعليم الرسمي الثانوي حول قضية البكالوريا اللبنانية وضرورة توحيدها، أي ضرورة الغاء القسم الأول منها.

حضارة لا كلغة أدب.

٥ ـ تدريس كل المواد التعليمة، وبالأخص العلوم والفلسفة، باللغة العربية.

٦ ـ توحيد مادتي الفلسفة في مادة واحدة تعطى طبعاً باللغة العربية، ويراعى في تحديد منهج الفلسفة ضرورة احياء التراث الفكري العربي بربطه، من خلال المشكلات الفلسفية المعالجة، بالفكر المعاصر. والأمثلة على كيفية هذا الربط كثيرة ليس هنا مجال ذكرها.

٧ ـ تعديلاً جذرياً جديداً لمناهج التعليم الثانوي كلها بشكل يبعد المادة التعليمية عن سيطرة الايديولوجية الاستعمارية ويجعلها قادرة على مقاومة هذه الايديولوجية. ويكون ذلك بإحياء الثقافة الوطنية وإنتاجها، مما يستلزم تحديد مناهج التعليم كلها على ضوء العلاقة الوثيقة التي يجب أن تربطها بالواقع الاجتماعي التاريخي.

٨ ـ المساهمة الضرورية للهيئة التعليمية، في المؤسسة الرسمية بوجه خاص ـ إن لم نقل فيها وحدها ـ في وضع مناهج التعليم الجديدة. هذه المساهمة لأساتذة التعليم الرسمي تستلزم بالضرورة ايجاد هيئة أو رابطة لهم تجمعهم وتنسق علاقاتهم التي تكاد تكون مفقودة، بسبب انعدام وجود هذه الهيئة بالذات.

٩ ـ اقتصار الامتحان النهائي الرسمي لهذه المرحلة، أي امتحان البكالوريا الجديدة، على منهج السنة الأخيرة.

إن أزمة التعليم، في الحقيقة، انعكاس لأزمة الانتاج الاجتماعي نفسه، أو قل إنها الشكل الايديولوجي الذي تظهر فيه أزمة الانتاج الاجتماعي، فتطور البنية الاجتماعية اللبنانية في اطار العلاقة الكولونيالية، أي في ظل السيطرة الطبقية للبرجوازية الكولونيالية، هو السبب المباشر لأزمة الانتاج في لبنان، وبالتالي لأزمة التعليم فيه. زد على ذلك أن الشكل المتميز للانتاج الكولونيالي الخاص بلبنان، والذي يظهر في هيمنة قطاع الخدمات، أي في هيمنة هذا القطاع غير المنتج على الانتاج الاجتماعي، يزيد من عمق هذه الأزمة وحدتها، في الانتاج والتعليم، فتطور التعليم، في اطاره الطبقي بالذات، أي في اطار هذه العلاقات الانتاجية

الكولونيالية التي تلجمه، ولّد وما زال يولّد قوى منتجة تدخل، برغم كونها محدودة، في تناقض حاد مع علاقات الانتاج الاجتماعية هذه. وإذ استطاعت البرجوازية الكولونيالية اللبنانية، والطغمة المالية، هذه الفئة المهيمنة فيها على الأخص، أن تستخدم هذه القوى المنتجة، في مرحلة أولى من تطورها، في قطاعات غير منتجة أساساً، فإنها الآن عاجزة اطلاقاً عن ذلك، من هنا أتت أزمة التعليم، فهي مظهر رئيسي من مظاهر أزمة الانتاج الكولونيالي في لبنان، أي وجه بشع لحكم الطغمة المالية وسيطرتها على الاقتصاد الوطني. إن التطور المتزايد لهذه القوى المنتجة، برغم اطاره الطبقي الذي يحده ويلجمه، يطرح مهمة رئيسية، هي إحداث تغيير جذري في بنية الانتاج الاجتماعي الذي يسيطر عليه قطاع الخدمات غير المنتج، أي هذا القطاع الذي هو الأساس الاقتصادي للسلطة السياسية للطغمة المالية. فهو إذن يطرح مهمة سياسية تستلزم بالضرورة تغييراً في السلطة السياسية، يتم في صالح القوى الاجتماعية التي لها المصلحة الأولى في تحرير القوى المنتجة، داخل نظام التعليم وخارجه، من الحواجز الطبقية التي تحد وتلجم تطورها، والطلاب بشكل عام، وأبناء الطبقات الكادحة المحرومة من التعليم بشكل خاص، هم قوة رئيسية في هذه القوى الاجتماعية المدعوة إلى اسقاط حكم الطغمة المالية وإقامة حكم وطني ديمقراطي. إن الطبيعة الطبقية للبرجوازية اللبنانية الكولونيالية تمنعها من حل مشكلة التعليم، «فالحل» الوحيد الذي تقدر عليه، كما يظهر ذلك مثلاً في مناهج التعليم الثانوي الجديدة، هو تصفية من التعليم أكثر إحكاماً لأبناء الجماهير الشعبية، أي لجم أعنف وأقوى لتطور القوى المنتجة.

٣

الاتجاهات الجديدة لسياسة البرجوازية اللبنانية في حقل التعليم(*)

ظاهرات متعددة تشير إلى أن جديداً طرأ على سياسة البرجوازية اللبنانية في حقل التعليم، لا سيما في الفترة الأخيرة، منذ سنتين أو ثلاث. **فما الجديد في هذه السياسة؟** هذا هو الموضوع الذي سنحاول معالجته. لكن منطق المعالجة يقتضي منا أن نستعرض مع القارىء، بشكل سريع، الأسس العامة التي تقوم عليها تلك السياسة البرجوازية، كي نتمكن من تحديد الاتجاهات الجديدة فيها. بهذا، يزداد الموضوع دقة ووضوحاً بطرح سؤال آخر: **هل الجديد في هذه السياسة تغيير في أسسها، أم تغيير من أجل الحفاظ على أسسها؟** فما هي هذه الأسس وما هو هذا الجديد؟

البرجوازية اللبنانية هي الطبقة المسيطرة في المجتمع اللبناني، فهي التي تمتلك سلطة الدولة وتستخدمها في خدمة مصالحها الطبقية. والطبقة هذه مسيطرة اقتصادياً وسياسياً وايديولوجياً. معنى هذا أنها تمارس سيطرتها الطبقية في مختلف الحقول الاجتماعية. والتوافق في الممارسة الطبقية بين هذه الحقول ضروري لوجود البرجوازية، ولاستمرار وجودها أيضاً، كطبقة مسيطرة، أي أن التوافق بين السياسة الاقتصادية للبرجوازية والسياسة التعليمية، مثلاً، ضروري، والضرورة هذه هي في منطق السيطرة الطبقية نفسه. فالبرجوازية إذن تمارس سيطرتها الطبقية في شتى الحقول الاجتماعية بشكل لا بد فيه من أن تتجدد باستمرار الشروط المادية لسيطرتها الطبقية. إن التجدد المستمر لعلاقات الانتاج

(*) الطريق: العدد ١٠/١١، تشرين الثاني ١٩٧٣.

التي تجعل من البرجوازية طبقة مسيطرة هـو الشرط الأساسي لتحقق عميلة الانتـاج نفسها. والبرجوازية تهدف دوماً، في مختلف ممارساتها الطبقيـة إلى تأمـين تحقق هذا الشرط الأساسي، أي إلى تأمين التحقق الآلي لعملية إعادة انتاج علاقات الانتاج. لا يهمنا الآن من هذه القضية جانبها النظري، بـل يهمنا أن تنكشف هـذه الحقيقة الطبقية الأسـاسية في بـداهتها: وهي أن من المستحيـل على الـبرجوازيـة أن تنتهج سياسة اقتصادية أو ثقـافية أو تعليميـة أو إدارية إلـخ . . . تضر بمصالحهـا الطبقيـة كطبقة مسيطرة. في ضوء هـذه البداهـة وحدهـا، يمكننا النـظر إلى الموضـوع الذي طرحنا. فالأسس التي تقوم عليها سياسة البرجوازية اللبنـانية في حقـل التعليم هي هي الأسس التي تقوم عليها سيطرتها الطبقية. هذه الأسس تكمن، بكل بسـاطة، في القاعدة المـادية للبنـاء الاجتماعي، أي في بنيـة علاقـات الانتاج التي تجعـل من البرجوازية الطبقة المسيطرة، والحفاظ على هـذا البناء الاجتـماعي الذي تسيـطر فيه البرجوازية اللبنانية، يكون قبل كل شيء بـالحفاظ عـلى قاعـدته المـادية، وبـانتهاج السياسة الطبقية الضروريـة للحفاظ عليـه. معنى هذا أن تأمين استمرار السيـطرة الطبقية للبرجـوازية هـو نتيجة لصراع طبقي تمـارسه هـذه الطبقـة المسيطرة في شتى حقـوله. من الضرورة إذن، بـالنسبة للبرجـوازية اللبنـانية، أن تؤمن بشكـل دائم مستمـر، في ممارسـات صراعها الـطبقي، **انتظام** هـذه العملية من تجـدد علاقـات الانتاج الطبقية. إذا وضحت لنا هذه الضرورة الطبقية، يسهل علينا فهم الأساس الطبقي الدائم والثابت في سياسة البرجوازية اللبنانية في حقـل التعليم بشكل يمنـع هذا التطور من أن يحدث خللاً في التحقق الآلي لتلك العملية الأسـاسية من تجـدد علاقات الانتاج القائمة، أي بشكل يمنع هذا التـطور من أن يصير عـائقاً في وجـه تحقيق هـذه العملية. لـذا، نـرى أن مبـدأين أسـاسيـين يتحكـمان دومـاً بسيـاسـة البرجوازية في حقل التعليم:

المبـدأ الأول: التصفية الـطبقية. يتلخص هـذا المبدأ بشكـل عام عـلى الـوجـه التالي: تأمـين الشروط التعليمية الضروريـة لتجدد الـبرجوازيـة بأبنـائها، ولتجـدد الطبقات الكادحة بأبنائهـا أيضاً، فيبقى، بـذلك، كـل فرد في مـوقعه الاجتـماعي المكرس بانتمائه الطبقي. ولئن شذ عن المبدأ أفراد، في شروط معينـة، فالمبـدأ يظل صحيحاً بالنسبة للطبقة.

المبدأ الثاني: إحكام سيطرة الايديولوجية البرجوازية على تطور الوعي الاجتماعي بشكل يقبل فيه الفرد، لا سيما الذي ينتمي إلى الفئات الشعبية، واقع وجوده الطبقي على أنه الواقع الطبيعي. لذا، فإن على نظام التعليم القائم على ذلك الأساس الطبقي المادي من نظام الانتاج الاجتماعي البرجوازي، أن يؤمِّن نوع المعارف وحجمها التي يحتاج إليها كل فرد حسب وضعه الاجتماعي، أي حسب موقعه الفعلي من علاقات الانتاج القائمة. فالذي عليه أن يصير فلاحاً أو عاملاً، مثلاً، بحكم انتمائه الطبقي، له معدّل معين من المعارف، نوعاً وكمّاً، غير الذي لمن عليه أن يصير، بحكم انتمائه الطبقي أيضاً، موظفاً كبيراً أو مهندساً أو غير ذلك. كما أن العاطل عن العمل ليس بحاجة إلى أن يكون حاملاً إجازة جامعية. إن وظيفة المدرسة في هذا النظام البرجوازي تكمن، بشكل عام، في تأمين الشروط الايديولوجية الضرورية لتجدد علاقات الانتاج القائمة بحيث تقبل كل فئة اجتماعية بموقعها الفعلي من هذه العلاقات. على الأجهزة التربوية للدولة أن تقوم بهذه المهمة من تحديد الأشكال التعليمية التي تتحقق عبرها هذه السيطرة الايديولوجية البرجوازية. إنما عليها أن تقوم بهذه المهمة بشكل تُظهر فيه مهمتها وكأنها علمية لا علاقة لها بمصالح الطبقة البرجوازية المسيطرة.

العلاقة إذن بين نظام التعليم البرجوازي ونظام الانتاج البرجوازي علاقة توافق ضروري، لأن هذا يحدد ذاك حكماً من حيث هو أساس له. إذا كان هذا هكذا، وكانت التبعية للامبريالية الطابع الأساسي المميز لنظام الانتاج البرجوازي، لا بد من أن ينعكس طابع التبعية هذا في نظام التعليم بشكل تماثلي، ولا بد من أن تنعكس فيه أيضاً هيمنة قطاع الخدمات على الانتاج الاجتماعي. علينا إذن، دوماً، أن ننظر إلى تطور سياسة البرجوازية اللبنانية في حقل التعليم، في ضوء تطور سيطرتها الطبقية في اطار التبعية التي تربطها بالامبريالية، وفي ضوء تطور هيمنة الطغمة المالية فيها. فلفهم الجديد في سياسة هذه البرجوازية في حقل التعليم لا بد من رؤية الجديد في سياستها الطبقية في حقل الاقتصاد، ولا بد من رؤية التطور العام لحركة التناقضات البنيوية التي تعتمل نظام انتاجها التبعي.

والآن نعود فنطرح السؤال الذي طرحنا في البدء: ما الجديد في سياسة

البرجوازية اللبنانية في حقل التعليم؟ الجديد في هذه السياسة هو **محاولة التخطيط لتطور التعليم**. تقوم بهذه المحاولة دولة البرجوازية. عدة أسئلة تطرح علينا في هذا المجال:

١ ـ ما هي الأسباب التي دعت البرجوازية إلى القيام بمحاولة التخطيط هذه، وفي أي شروط من تطور التعليم وتطور الاقتصاد ظهرت ضرورة هذه العملية؟

٢ ـ في أي اتجاه تجري عملية التخطيط التربوي، أي ما هي أهداف هذا التخطيط وما هو المنطق الذي يتحكم به؟

٣ ـ ما هو الجهاز أو الأجهزة التي تقوم بعملية التخطيط هذه، وما هي علاقة جهاز التخطيط ببقية الأجهزة التعليمية؟

٤ ـ ما هو حقل هذا التخطيط، هل هو التعليم الخاص أم التعليم الرسمي؟

من هذه الأسئلة تتفرع أسئلة أخرى سنطرحها في حينه. مجمل هذه الأسئلة يدور حول قضية واحدة: لماذا التخطيط في حقل التعليم؟ وما هو الشكل الذي يتخذه في سياسة البرجوازية اللبنانية؟

* * *

ـ ١ ـ

إن السبب الرئيسي الذي دعا البرجوازية المسيطرة في الفترة الأخيرة إلى ضرورة انتهاج سياسية تعتمد فيها التخطيط في حقل التعليم هو ظهور **خلل** في علاقة التوافق أو التوازن بين تطور التعليم والتطور الاقتصادي. هذا الخلل يكمن، من وجهة نظر البرجوازية، في أن «التعليم يتزايد «أكثر من تزايد مجالات العمل»، كما ورد في رد الحكومة السلامية على سؤال كان قد تقدم به وزير التربية المستقيل ادوار حنين. فلولا وجود ذاك الخلل لما لجأت البرجوازية إلى سياسة التخطيط. والذي يلفت النظر هنا هو أن البرجوازية ترجع سبب الداء إلى تطور التعليم لا إلى طبيعة اقتصادها التبعي اللاجم لتطور القوى المنتجة، وبتعبير آخر، إن البرجوازية تنظر إلى التطور النسبي للتعليم كظاهرة مَرَضية غير طبيعية لا بد من إيجاد علاج لها لأنها

باتت تعرقل تحقق العملية الآلية لتجدد علاقات الانتاج القائمة، بدفعها إلى سوق العمل أعدادا متزايدة من طالبي العمل الذين لا يجدون في اطار الانتاج البرجوازي القائم عملاً لهم. فلا بد من التوقف قليلاً عند هذه القضية كي نفهم طبيعة التخطيط البرجوازي في حقل التعليم.

نحن نعلم أن البرجوازية اللبنانية تقول بمبدأ «الاقتصاد الحر» الذي تعدّه مبدأ مقدساً لأنه أساس لوجود سيطرتها الطبقية. وحرية الاقتصاد، في هذا المفهوم البرجوازي، تعني بكل بساطة حرية الطبقة البرجوازية في استغلال الطبقات الكادحة من غير أن تكون بحاجة إلى تدخل صريح للدولة يوجه نشاطها الاقتصادي في عملية الاستغلال الطبقي. فدور الدولة البرجوازية هنا يكمن في تأمين هذه الحرية للطبقة البرجوازية في استغلال الطبقات الكادحة، في إطار علاقة التبعية البنيوية للامبريالة. فحرية الاقتصاد، في مفهومها البرجوازي، تعني إذن أن **الحركة التلقائية** للأشياء هي التي تتحكم بحاجات المجتمع وتحددها حسب منطق الاستغلال الطبقي. ودور الدولة يكمن هنا في تأمين تحقق هذه الحركة التلقائية بقمع مختلف القوى الاجتماعية التي قد تعيق تحققها الآلي. وحرية التعليم هي الشكل من تطور التعليم الذي يتلاءم مع هذا الشكل البرجوازي التبعي من التطور الاقتصادي. وحرية التعليم، كحرية الاقتصاد، تقوم أيضاً على هذا الأساس من ترك الأشياء في هذا الحقل تتحقق في حركتها التلقائية حسب منطق الحرمان الطبقي الذي يتحكم بوجودها كحرية للتعليم، أي حسب المنطق الذي يحرم من التعليم الفئات الشعبية المحرومة منه بحكم انتمائها الطبقي، ويخص بالتعليم الفئات المحظوظة التي من أجلها ولها وجد أصلاً ما يسمى بالتعليم الحر. فالحرية في حقل التعليم إذن تعني حرية البرجوازية في الاستئثار بحق التعليم وفي حرمان الطبقات الكادحة منه. في مرحلة النمو الصاعد للرأسمالية في لبنان، والتي تمتد، بشكل عام، من الاستقلال إلى الستينات، كان التلاؤم قائماً بين تطور الاقتصاد وتطور التعليم في هذا الشكل من الحرية البرجوازية، بحيث أن التطور النسبي في التعليم وفي توسعه المحدود إلى فئات محرومة منه لم يكن يشكل عائقاً في وجه التطور الاقتصادي البرجوازي، فلم يكن يعرقل عملية التجدد الآلي لعلاقات الانتاج القائمة. في هذه المرحلة، لم تكن البرجوازية المسيطرة تجد ضرورة في اعتماد

منهج التخطيط في سياستها الطبقية في حقل التعليم، لأن التلاؤم الذي أشرنا إليه كان يتم بفعل الحركة التلقائية للأشياء. لكن انعدام وجود التخطيط في هذه السياسة لا يعني اطلاقاً انعدام وجود سياسة طبقية للبرجوازية في حقل التعليم، فالسياسة الطبقية هذه هي بالضبط ترك التعليم حراً من أي تخطيط له، أي اخضاع تطوره لسيطرة المدرسة «الحرة»، نعني المدرسة غير الرسمية، وبالتالي حرمان أوسع الفئات الشعبية من حقها في التعليم والثقافة. إن مجرد بقاء المدرسة الرسمية خاضعة لسيطرة المدرسة غير الرسمية، أي الاستعمارية والطائفية، يحدد لتطور التعليم شكلاً معيناً هو بالضرورة في صالح أبناء البرجوازية المسيطرة. فاستقالة الدولة البرجوازية نفسها من مسؤوليتها الطبيعية في حقل التعليم، أي من مسؤوليتها في بناء المدرسة الموحدة كمدرسة رسمية، هي الشكل الذي تتحقق فيه السياسة الطبقية للبرجوازية المسيطرة في حقل التعليم.

قلنا إن تطور التعليم في مرحلة النمو الصاعد للرأسمالية كان متلائماً مع تطور الاقتصاد، فانتفت ضرورة التخطيط في السياسة الطبقية للبرجوازية اللبنانية في حقل التعليم. لكن، من الضرورة الاشارة هنا إلى أن القوة الدافعة لتطور التعليم وتوسعه كانت تكمن، برغم ذلك التلاؤم، في الضغط المتزايد للفئات الشعبية على البرجوازية، أي في صراع طبقي كانت تخوضه الفئات هذه ضد البرجوازية من أجل انتزاع الحق لأبنائها في التعليم بشكل عام، نتيجة للتوسع النسبي في **التعليم الرسمي** بمختلف مراحله الابتدائية والثانوية والجامعية. وتاريخ تكون المدرسة الرسمية وتطورها يشهد على هذا، وعلى أن هذا التاريخ قد ارتبط دوماً، ولا يزال مرتبطاً بتاريخ النضالات الشعبية من أجل تعزيز الموقع الذي تحتله المدرسة الرسمية في حركة تطور التعليم بشكل عام. ومن الطبيعي جداً أن تتم الأشياء على هذا الشكل فتطور التعليم لا يكون إلا بتوسعه نحو الفئات المحرومة منه، فالمشكلة ليست مطروحة بالنسبة لأبناء البرجوازية الذين ما حرموا منه يوماً، بل بالنسبة لأبناء الطبقات الكادحة. لذا، كان تطور التعليم، أو تزايده ـ على حد تعبير الحكومة ـ بتوسع نسبي في **المدرسة الرسمية**، وكان هذا التوسع النسبي أساساً في صالح الفئات الشعبية. فحين ظهرت الأزمة بظهور ذلك الخلل في علاقة التوازن بين تطور التعليم والتطور الاقتصادي، ظهرت، من **زاوية نظر**

البرجوازية، وكأنها أزمة خاصة بتطور المدرسة الرسمية، أو قل بشكل أدق، ظهر تطور هذه المدرسة وكأنه السبب في تولد تلك الأزمة. فما العمل إذن؟ الجواب هو: **التخطيط**. وما معنى هذا؟

لسنا بحاجة إلى عناء كبير لفهم المنطق الطبقي الذي هو منطق البرجوازية في تحليلها للأزمة وفي تحديدها نوع المعالجة الذي يتفق مع هذا التحليل. وليعذرنا القارىء ان نحن كررنا ما سبق قوله، إنما نود أن نعرض بوضوح وبساطة الحلقات الرئيسية من هذا المنطق الطبقي البرجوازي. ترى البرجوازية في أزمة التعليم **أزمة تضخم** في حجم الطلاب، ولا يمكن أن يكون لهذا التضخم قيمة مطلقة بل له بالضرورة قيمة نسبية، فبالنسبة إلى وتيرة النمو في الاقتصاد البرجوازي، يظهر النمو في التعليم وكأنه السبب في انتاج هذا التضخم. فالمشكلة إذن هي مشكلة **علاقة** بين وتيرتين من النمو لا بد من التوفيق بينهما كي تزول الأزمة. فإما أن تكون المعالجة باتخاذ اجراءات في حقل الاقتصاد تزيد من وتيرة نموه بشكل يتلاءم فيه نموه مع نمو التعليم، فيزول التضخم الطلابي. وإما أن تكون المعالجة باتخاذ اجراءات في حقل التعليم تحد من نموه بشكل يعود فيه التلاؤم إليه مع نمو الاقتصاد، فيزول حينئذ التضخم الطلابي بتقليص لحجم الطلاب. وإما أن تكون المعالجة باتخاذ اجراءات في الحقلين معاً بشكل يقوم فيه التلاؤم بينهما على أساس عقلاني من تزايد نمو الاقتصاد والتعليم معاً. والحالة الأولى تؤدي بالضرورة إلى هذه الحالة الأخيرة، وهي تستلزم القيام بإصلاحات بنيوية اقتصادية لها علاقة مباشرة بالأساس المادي للسيطرة الطبقية للبرجوازية ولهيمنة الطغمة المالية فيها. ولا شيء يدل، إلى الآن، على استعداد البرجوازية للقيام بنفسها بمثل هذه الإصلاحات البنيوية في نظامها الاقتصادي بشكل يحرر نسبياً تطور القوى المنتجة ويتوقف عن اعطاء الدور الرئيسي المحرك في الانتاج الاجتماعي لقطاع الخدمات. إن إجراء هذا التغيير في علاقة السيطرة بين قطاعات الانتاج الاجتماعي، لا سيما بين القطاع الصناعي وقطاع الخدمات، يستلزم من البرجوازية اعتماد سياسة تخطيط اقتصادي هي على نقيض مباشر مع السياسة الاقتصادية التي تعتمدها حالياً والتي تقوم على أساس مبدأ الحرية، أي الفوضى في الانتاج الرأسمالي التبعي. ليس مهماً لبحثنا الآن أن نعرف مدى قدرة البرجوازية اللبنانية على انتهاج مثل هذه السياسة الاقتصادية،

سواء في الفترة الحالية أم في فترة مقبلة. ولا يهم بحثنا أن نعرف إذا كانت بنية علاقات الانتاج الكولونيالية في لبنان تسمح للبرجوازية أصلاً بانتهاج هذه السياسة من التخطيط الاقتصادي. فالذي يهمنا الآن هو أن نعرف أن هذه البرجوازية ما زالت تنادي بمبدأ «الاقتصاد الحر»، وانها في تحليلها أزمة التعليم لم تذهب بمنطقها الطبقي إلى أن ترى في بنية الانتاج التبعي الذي تسيطر عليه سبب تلك الأزمة. فبنية هذا الانتاج البرجوازي، بالنسبة للبرجوازية، بنية **سليمة** لا لزوم لتغييرها أو اصلاحها. فهي إذن **الطرف الثابت** في تلك العلاقة بين وتيرة النمو الاقتصادي ووتيرة نمو التعليم. هذا المنطق الطبقي من التحليل هو الذي يقود البرجوازية إلى رؤية الأزمة في تطور هذه العلاقة كأزمة تضخم في حجم الطلاب. فمن الطبيعي جداً، استناداً إلى هذا المنطق من التحليل، أن يقود منطق المعالجة إلى ضرورة تقليص حجم الطلاب كحل لأزمة التعليم. وهذا هو الحل البرجوازي لهذه الأزمة، وهذا هو المفهوم البرجوازي للتخطيط في حقل التعليم فدور هذا التخطيط يكمن، في نظر هذه البرجوازية، في ضرورة اعادة التلاؤم بين نمو التعليم ونمو الاقتصاد على أساس عدم التعرض بأي اصلاح لبنية الاقتصاد ولقاعدته المادية، أي على أساس من الحفاظ على بنية علاقات الانتاج القائمة وترسيخها. لقد انفلت نسبياً تطور التعليم من اطار تلاؤمه مع الانتاج البرجوازي، ومع المصالح الطبقية للبرجوازية، فظهرت ضرورة وضع اليد عليه لضبطه. هذه هي المهمة الرئيسية للتخطيط «التربوي» بالنسبة للبرجوازية اللبنانية. وهذه هي الحلقة الأولى من حلقات منطقها الطبقي في معالجة أزمة التعليم.

أما الحلقة الثانية فيمكن عرضها بكل بساطة على الوجه التالي: إذا كان دور التخطيط يكمن في ضبط تطور التعليم بشكل يلجمه ويعيد «تفصيله» ـ إن جاز التعبير ـ على قياس الانتاج البرجوازي التبعي اللاجم لتطور القوى المنتجة، فلا بد من تحديد القسم الذي يجب إعمال مقص التخطيط فيه. وبتعبير أوضح، يمكن طرح المشكلة بلا استعارة أو تشبيه كما يلي: على أي حقل من حقول التعليم في لبنان يجب أن يقع عبء ذاك التخطيط البرجوازي؟ وهنا أيضاً، لسنا بحاجة إلى عناء كبير للرد على هذا السؤال، فالمنطق البرجوازي متماسك وواضح: إن البرجوازية تتوجه في تخطيطها للجم تطور التعليم إلى **المدرسة الرسمية** بشكل

أساسي، فالمدرسة الخاصة، أي الاستعمارية والطائفية، تقع خارج حقل هذا التخطيط. وهل من المعقول أن تخطط البرجوازية لضرب المدرسة التي تضم بشكل رئيسي أبناءها؟. المدرسة الرسمية إذن هي حقل التخطيط البرجوازي، لأنها هي التي انتجت التضخم الطلابي، ولأن توسعها النسبي - بفعل ضغط الجماهير الشعبية - هو الذي أوجد الخلل في علاقة التوازن بين نمو التعليم ونمو الاقتصاد البرجوازي. النتيجة المنطقية لهذا التحليل البرجوازي واضحة تماماً: لا بد من ضرب التوسع النسبي للمدرسة الرسمية، ولا بد من لجم تطورها.

لكن البرجوازية تلجأ بالطبع إلى إخفاء هذه الحقيقة العارية بإظهارها في شكل يقلبها تماماً إلى نقيضها. وهنا يكمن فعلاً الدور التضليلي للايديولوجية البرجوازية في اظهار الأشياء على عكس حقيقتها، وفي اظهار سياستها الطبقية بمظهر السياسة العامة التي تهدف إلى خدمة الجميع، فلا بد لنا من وقفة سريعة لتوضيح بعض الأمور.

مثلاً: ترك الحرية لتطور التعليم في المدرسة الخاصة والتخطيط للجم هذا التطور في المدرسة الرسمية، يظهر في اطار التضليل الايديولوجي البرجوازي على عكسه، أي على أنه اهتمام بالغ من قبل الدولة بالمدرسة الرسمية. فالدولة هي في خدمة الجميع، وهي في خدمة المدرسة الرسمية أساساً، ولا علاقة لها بالتعليم الخاص، فتخطيطها إذن دليل اهتمامها بمصير المدرسة الرسمية، بعد أن كانت المدرسة هذه مهملة بلا تخطيط. لذا نرى أجهزة اعلام الدولة تركز هجمتها الايديولوجية على هذه الفكرة الأساسية: كيف تتهمون الدولة باهمال المدرسة الرسمية أو بالتقصير بواجباتها العامة تجاه المواطنين، وهي التي قد انتقلت من عصر الفوضى إلى عصر العقلنة والتخطيط؟ وكل تخطيط يعتمد بالضرورة العقلنة. فلا تظنون أن تخفيض عدد المنح لدور المعلمين مثلاً أو لكلية التربية لجماً لتطور المدرسة الرسمية، بل هو عقلنة وتخطيط، ولا تظنون ان الامتناع عن فتح فروع تطبيقية في الجامعة اللبنانية لجماً لتطور المدرسة الرسمية، بل هو عقلنة وتخطيط وتنسيق بين الجامعات العاملة في لبنان. ولا تظنون أن إيجاد مركز للبحوث التربوية مستقل عن الجامعة اللبنانية وعن وزارة التربية ضرباً لدور المدرسة الرسيمة، ولكلية التربية

بشكل خاص، بل هو عقلنة وتخطيط. ولا تظنون أن الدولة هي دولة البرجوازية، بل هي معكم، منكم ولكم نصاً وروحاً وعملاً، وخير دليل على ما نقول هو أنها انتقلت من عصر اللاتخطيط، إلى عصر التخطيط، وبالتخطيط تدوم النعم.

ربما لم يقتنع القارىء بما قلنا عن الحلقة الثانية من المنطق الطبقي البرجوازي لمعالجة أزمة التعليم. وكيف يقبل بقولنا أن سياسة البرجوازية تكمن أساساً في محاولة لجم تطور المدرسة الرسمية، وهو يرى أن هذه المدرسة آخذة بالتوسع، برغم اتهاماتنا، وهو يرى الدولة، بلسان وزير تربيتها، تطلب من مدراء الثانويات الرسمية أن يقبلوا جميع طلبات التسجيل التي تردهم؟

وهنا أيضاً لا بد من توضيح بعض الأمور:

١ ـ إن تحقق السياسة الطبقية البرجوازية في حقل التعليم، والمعادية لمصالح أوسع الفئات الشعبية، ليس رهناً بارادة البرجوازية وحدها. فحقل التعليم حقل من حقول الصراع الطبقي. فالهجوم البرجوازي على المدرسة الرسمية يقابله دفاع عن هذه المدرسة من قبل الطبقات الكادحة. إن تطور هذه المدرسة، على مختلف المستويات، في اطار النظام البرجوازي نفسه، يتحدد، في نهاية التحليل، بتطور حركة الصراعات الطبقية في حقل التعليم بين البرجوازية المسيطرة من جهة وبين الفئات الشعبية من جهة أخرى. هذا يعني أن الجماهير الشعبية قادرة، بمختلف نضالاتها، على التصدي للسياسة البرجوازية المعادية للتعليم، وعلى تعزيز التعليم الرسمي ودعمه ضد هذه السياسة بالذات. يشهد على صحة قولنا تاريخ الحركة الطالبية والشعبية.

٢ ـ حين نتكلم على توسع التعليم الرسمي أو تطوره أو لجمه أو ضربه إلخ... لا نعطي هذه المفاهيم قيمة مطلقة بل نسبية. وعلاقة النسبية هذه مزدوجة بمعنى أننا ننظر دوماً إلى حركة تطور التعليم الرسمي بالنسبة إلى حركة تطور التعليم الخاص، أي في اطار علاقة السيطرة التي ما زال يخضع فيها الأول للثاني. فالطبيعي في بلد يحترم سيادته الوطنية أن يكون التعليم الرسمي هو المسيطر إن لم نقل الوحيد. وغير الطبيعي أن يخضع هذا التعليم لسيطرة التعليم الخاص، لا سيما الاستعماري منه. هذا الوضع غير الطبيعي هو الوضع القائم في

لبنان، وهو الذي تحاول أن تظهره لنا البرجوازية اللبنانية على أنه الوضع الطبيعي. فاستمرار تطور التعليم الرسمي إذن في اطار خضوعه لسيطرة التعليم الخاص هو في حد ذاته لجم له. والتخطيط البرجوازي في هذا الحقل يقوم على أساس الحفاظ على هذا الشكل من علاقة السيطرة. هذا من جهة. ومن جهة أخرى، يجب دوماً أن ننظر إلى حركة تطور التعليم الرسمي بالنسبة إلى تزايد الحاجات الاجتماعية إلى العلم والثقافة، لا سيما عند الطبقات المحرومة. فإذا كانت الحاجات هذه مثلاً تستدعي إنشاء خمسين ثانوية أو مائة مدرسة ابتدائية، في فترة معينة من التطور الاجتماعي، واقتصرت البرجوازية على إنشاء ثلث هذا العدد أو نصفه، فإن في هذا **التوسع المطلق** للتعليم الرسمي **لجماً نسبياً** لتطوره. والبرجوازية تظهر دوماً، في تضليلها الايديولوجي، هذا الجانب **المطلق** من تطور التعليم الرسمي وتطمس الجانب **النسبي الذي قياساً عليه وحده** يمكن التكلم على تطوير لهذا التعليم أو لجمه.

٣ ـ يجب الانتباه دوماً إلى الأشكال **الخفية** التي يتخذها لجم تطور التعليم الرسمي، لا سيما بعد انتهاج سياسة التخطيط له، أكثر من الأشكال الظاهرة أو العارية. ودور التضليل الايديولوجي البرجوازي هو في طمس تلك الأشكال الخفية. وسنتوسع في تحليل هذه النقطة في مرحلة لاحقة من بحثنا.

٤ ـ ما فائدة قول وزير التربية الحالي إلى مدراء الثانويات الرسمية: اقبلوا كل ما يتقدم إليكم من التلامذة، وهو يعلم تماماً أن الثانويات تضيق عن استيعاب هذه الأعداد المتزايدة من أبناء شعبنا الذي له ملء الحق في التعليم والثقافة، كأبناء البرجوازية؟ هذا مثال من كثير على التضليل الاعلامي للبرجوازية اللبنانية. فبدلاً من أن يأمر وزير التربية بفتح شِعَب جديدة في ثانويات يعلم انها لم تعد قادرة ـ مادياً وتربوياً ـ على استيعاب الاعداد المتزايدة من الطلاب، كان عليه، إن أراد فعلاً توسيع التعليم الرسمي، أن يأمر بفتح ثانويات جديدة في هذه المناطق بالذات، ففتح شِعَب جديدة لا يفي بالحاجات الواقعية المتزايدة. هذا هو الوجه الفعلي للتخطيط البرجوازي في حقل التعليم. مئات من أبناء شعبنا تطلب العلم فتجابهها دولة البرجوازية بالتخطيط.

أما الحلقة الثالثة من المنطق الطبقي البرجوازي لمعالجة أزمة التعليم فهي نتيجة مباشرة للحلقة الثانية. إذا كان تطور التعليم الرسمي هو السبب في التضخم الطلابي، وكان هذا التضخم السبب في أزمة التعليم، وكانت هذه الأزمة السبب في أزمة الانتاج البرجوازي السليم البنية وفي ظهور خلل أو عائق في التحقق الآلي لتلك العملية من اعادة انتاج علاقات الانتاج القائمة، فإن ازالة التضخم ذاك تتم عبر لجم تطور التعليم الرسمي، فتجد أزمة التعليم حلها البرجوازي الذي يساعد على تخطي ازمة الانتاج من غير اصلاح أو تغيير في بنيته لا ترضى به البرجوازية اللبنانية، وتعود عملية اعادة انتاج علاقات الانتاج إلى سابق تحققها الآلي بلا عائق يخل بتحققها. وإذا كان التعليم الرسمي يضم بشكل رئيسي أبناء الفئات الشعبية، فإن لجمه الضروري يحول دون التدفق المتزايد لأبناء هذه الفئات على التعليم، فيتم بذلك الحفاظ على حركة التأبيد في تجدد علاقات الانتاج القائمة، وتظل كل فئة اجتماعية في موقعها الطبقي المكرس لها داخل علاقات الانتاج هذه. هذا هو باختصار، دون مبالغة أو تشويه، المنطق الطبقي البرجوازي لمعالجة أزمة التعليم. إنه المنطق الضمني الذي يتحكم بآلية التخطيط البرجوازي.

أما التعليم الخاص، فإن له موقعه الأساسي في هذا المنطق الطبقي، برغم كونه خارج حقل هذا التخطيط البرجوازي. بل ربما كان الأصح القول إن هذا التخطيط يختلف باختلاف التعليم الذي يتوجه إليه. فلئن كان هذا التخطيط يعني، بالنسبة للتعليم الرسمي، لجماً لتطور التعليم، فإنه يعني، بالنسبة للتعليم الخاص، حرية تطور يحافظ فيها التعليم هذا على سيطرته على التعليم الرسمي، في اطار علاقته به. والأمر هذا طبيعي جداً بالنسبة للبرجوازية، فتطور التعليم الخاص ليس مولداً للتضخم، بل على العكس من ذلك، إن التجدد المستمر لسيطرته على التعليم الرسمي هو أساس لحل أزمة التعليم لأنه يؤمن إلى حد بعيد التحقق الآلي لعملية تجدد علاقات الانتاج القائمة. وتتخذ هذه السيطرة أشكالاً متعددة ليس من أهمها وجهها الكمي. فقد يضم التعليم الرسمي عدداً من الطلاب، في مختلف مراحله، أكبر من العدد الذي يضمه التعليم الخاص من غير أن تتغير علاقة السيطرة بين الاثنين. ومن الطبيعي أن يكون التفاوت الكمي هذا في صالح التعليم الرسمي، لسبب بسيط جداً، هو أن الفئات الشعبية تمثل

الأكثرية الساحقة من الشعب، أما البرجوازية فهي أقلية فيه. وهنا أيضاً يجب النظر إلى الجانب النسبي وليس إلى الجانب المطلق من توسع التعليم إلى أعداد متزايدة من أبناء الفئات الشعبية. فإذا كانت البرجوازية مثلاً تمثل، عددياً، عشرة بالمئة من الطبقات الاجتماعية، فإن حظ أبنائها من التعليم ليس بنسبة حجمها العددي هذا، بل هو في علاقة عكسية معه، كما ان حظ أبناء الفئات الشعبية من التعليم، وهي التي تمثل الأكثرية الساحقة من الطبقات الاجتماعية، هو في علاقة عكسية مع حجمها العددي. وكلما انتقلنا في مراحل التعليم من مرحلة إلى أخرى، من المرحلة الابتدائية مثلاً إلى المرحلة الثانوية ثم إلى المرحلة الجامعية، تزداد هذه العلاقة العكسية حدة، سواء بالنسبة للبرجوازية أم بالنسبة للطبقات الكادحة. فنسبة الطلاب الجامعيين مثلاً، من أبناء هذه الطبقات الكادحة، إلى الحجم الكلي للطلاب الجامعيين، تكاد لا تزيد عن الاثنين أو الثلاثة بالمائة. أما نسبة المحرومين من التعليم الابتدائي من أبناء البرجوازية فهي تقارب الصفر، إن لم تكنه، في الوقت الذي نعلم فيه، حسب الاحصاءات الرسمية، إن ما يزيد عن المائة أو المائة وخمسين ألفاً ممن هم في سن الدراسة الابتدائية، هم خارج المدرسة. وهؤلاء كلهم ينتمون إلى الطبقات الكادحة المحرومة. هذه أمثلة أوردناها للتدليل على حقيقة طبقية يجب كشفها: إذا كان التعليم الرسمي يتوجه أساساً وبشكل عام إلى أبناء الفئات الشعبية، والتعليم الخاص إلى أبناء البرجوازية، وكان التفاوت الكمي بين الاثنين في صالح التعليم الرسمي، فهذا لا يعني على الاطلاق أن التفاوت الكمي في الحجم العددي للطلاب بين من هم من أبناء البرجوازية ومن هم من أبناء الفئات الشعبية هو في صالح هؤلاء، إن علاقة التفاوت الكمي هذه علاقة معقدة، فالطرف الأول فيها هو البرجوازية، والطرف الآخر هو الطبقات الشعبية. ولا بد من النظر إلى هذه العلاقة الكلية من زاوية العلاقة الحاضرة في كل من طرفيها، بين الحجم العددي للطلاب، في كل مرحلة من مراحل التعليم، والحجم العددي لغير الطلاب، من أبناء البرجوازية ومن أبناء الفئات الشعبية. من هنا يظهر أن علاقة التفاوت الكمي بين التعليم الرسمي والتعليم الخاص، وإن كانت في صالح الأول، لا تدل على أنها في صالح أبناء الفئات الشعبية إلا إذا اعتبرنا الحجم العددي المطلق للطلاب من هؤلاء، والحجم العددي المطلق للطلاب

من أبناء البرجوازية، في المرحلتين، الابتدائية والثانوية. أما في المرحلة الجامعية فالأمر على عكس ذلك. فإذا اعتبرنا الحجم **النسبي** وليس الحجم المطلق، أي إذا اعتبرنا الحجم العددي للطلاب، في كل من طرفي علاقة التفاوت الكمي بين البرجوازية من جهة والفئات الشعبية من جهة أخرى، في نسبته إلى الحجم العددي **الكلي** في كل من الطرفين، فإن علاقة التفاوت الكمي تكون في صالح البرجوازية، لا في صالح الفئات الشعبية. ففي هذا الضوء، إذن، مهما تزايد عدد الطلاب من أبناء هذه الفئات الشعبية، في مختلف مراحل التعليم، فإن التفاوت الكمي يظل، بالمعنى الذي بيّنا سابقاً، في صالح البرجوازية نفسها، حتى وإن كان هذا التفاوت الكمي في علاقة التعليم الرسمي بالتعليم الخاص في صالح الأول. وهذا بالذات ما يجعل العلاقة بين التعليمين علاقة سيطرة يخضع فيها التعليم الرسمي، وإن ضمّ حجماً أكبر من الطلاب، لسيطرة التعليم الخاص.

لكن السيطرة الفعلية، برغم ما سبق من قول، ليست على الصعيد الكمي ـ وإن وجدت ـ بل على الصعيد الكيفي. وأهم وجه، على هذا الصعيد، في علاقة السيطرة الفعلية بين الاثنين، هو أن التعليم الخاص، لا سيما في بعض مؤسساته الكبرى الاستعمارية والطائفية، وفي شتى مراحل التعليم، هو **المقياس** الذي عليه يقاس التعليم الرسمي ويقيّم. والمقياس نموذج كمال يهدف التعليم الرسمي إلى الوصول إليه وتجسيده، والمقياس هو الذي يحدد خط التطور وشكله. لكن الهدف الأساسي من هذا المنطق الايديولوجي البرجوازي ليس ايصال المدرسة إلى «مستوى» المدرسة الخاصة ـ وليس لها أصلاً مصلحة طبقية في أن تقوم بذلك ـ، بل هو طمس المشكلة الفعلية التي تطرح على تطور المدرسة الرسمية. إن تطوير المدرسة الرسمية لا يكون بصيرورتها **مدرسة خاصة**، بل بصيرورتها **مدرسة وطنية**. لا يعني هذا القول منا أن المدرسة الرسمية عاجزة عن أن تصل إلى «المستوى التعليمي الرفيع» لتلك المدرسة الخاصة، فالمدرسة الرسمية، بالعكس تماماً، قادرة، في شروط معينة، على أن تصل إلى مستوى تعليمي أرفع من المستوى الذي تصل إليه المدرسة الخاصة، أو على حد التعبير المتداول، على اعطاء نتائج أفضل بكثير من النتائج التي تعطيها المدرسة الخاصة في الامتحانات الرسمية. وهذا ما نراه بالفعل في نتائج كثير من الثانويات الرسمية. إنما نريد شيئاً آخر مما

قلنا. المشكلة الفعلية التي تطمسها ايديولوجية البرجوازية هي في أن تصير المدرسة الرسمية غير المدرسة الخاصة، أي في أن تكون في **علاقة اختلاف** مع المدرسة الخاصة تحدد لها شكلاً من التطور يحولها بالفعل إلى مدرسة وطنية لها الدور المسيطر في تطور التعليم العام. هذه الصيرورة الوطنية للمدرسة الرسمية لها منطقها الخاص الذي هو على نقيض المنطق الطبقي البرجوازي، فهي تقضي **أولاً**: بأن يتم تطور هذه المدرسة في أفق تغير علاقة السيطرة التي تربطها بالمدرسة الخاصة بحيث تصبح القطب الجاذب للتعليم في المجتمع. إن العلاقة بين المدرستين، علاقة تناقض طبقي تحاول البرجوازية تحييدها بإخضاع تطور المدرسة الرسمية لسيطرة المدرسة الخاصة، من جهة، ومن جهة أخرى، بوضع المدرسة الرسمية في خدمة المصالح الطبقية البرجوازية نفسها. بهذا المعنى، يمكن القول إن التناقض بين المدرستين تناقض ثانوي، **من زاوية نظر الطبقة البرجوازية**، لأن السيطرة الطبقية الايديولوجية في المدرستين هي للايديولوجية البرجوازية. أو بتعبير آخر، إن المدرسة في لبنان هي **مدرسة برجوازية**، سواء أكانت رسمية أم خاصة، لأنها قائمة على أساس السيطرة الطبقية للبرجوازية المسيطرة. من هذا الأساس الطبقي البرجوازي الواحد للمدرستين، يمكن النظر إلى التناقض الطبقي نفسه بينهما على أنه تناقض ثانوي تستخدم، أو تحاول فيه البرجوازية أن تستخدم التطور المتفاوت للمدرستين لخدمة مصالحها الطبقية. أما إذا نظر إلى ذلك التناقض من زاوية النظر الطبقية النقيض، أي من زاوية نظر الطبقات الخاضعة لسيطرة البرجوازية، فإنه يظهر على أنه تناقض رئيسي داخل الحركة العامة لتطور التعليم. بهذا المعنى يمكن القول إن على المدرسة الرسمية أن تصير **المدرسة الوطنية**. وصيرورتها هذه تقضي **أولاً** بأن يكون لها الدور المسيطر في حقل التعليم. وهي تقضي، **ثانياً**: بأن تتحرر من خضوعها لسيطرة الايديولوجية البرجوازية التابعة للايديولوجية الامبريالية. هذا التحرر الايديويوجي يؤدي بالضرورة إلى إعادة النظر جذرياً بمناهج التعليم في مختلف مراحله، وبأنظمة الامتحانات. هنا بالفعل تظهر الحقيقة الطبقية للمشكلة التعليمية: فخضوع التعليم بشكل عام للسيطرة الطبقية البرجوازية يطرح المشكلة على صعيد آخر غير صعيد التناقض بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة، لأنه يطرحها على صعيد التناقض الطبقي بين المدرسة

الوطنية والمدرسة البرجوازية. فالتناقض الأول لا معنى له إلا في ضوء هذا التناقض الأخير لأنه نتيجة له. معنى هذا أن التناقض بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة لا يظهر على حقيقته الطبقية كتناقض رئيسي إلا في اطار ضرورة الصيرورة الوطنية للمدرسة الرسمية. فالصيرورة هذه هي التي تظهر بالفعل دور هذه المدرسة في مجابهة ايديولوجية البرجوازية وسيطرتها. أما إذا نظر إلى التناقض بين المدرستين بمعزل عن هذا التناقض الطبقي الوطني، أي إذا أنحصر في **شكله الظاهري** كتناقض بين المدرسة **الرسمية** والمدرسة **الخاصة**، فحينئذ تنطمس الحقيقة الطبقية الأساسية من أن التعليم خاضع للسيطرة الطبقية البرجوازية، فينطمس الدور الوطني الفعلي للمدرسة الرسمية، وتنطمس الدلالة الطبقية لعلاقة السيطرة بين المدرستين، وتفقد صيرورة هذه المدرسة، المدرسة المسيطرة معناها الحقيقي. فإذا اختفى التناقض الطبقي في التعليم بين المدرسة الوطنية والمدرسة البرجوازية، تنتفي بالفعل الضرورة في أن تصير المدرسة الرسمية المدرسة المسيطرة، وتظهر في ضوء هذا المنطق البرجوازي **ضرورة التنسيق** بين المدرستين في شتى مراحل التعليم. وهذا ما تقول به البرجوازية.

من الضرورة إذن فهم الشكل الحقيقي الذي فيه يجب أن نطرح مشكلة التعليم: لا تناقض بين المدررسة الرسمية والمدرسة الخاصة إلا على أساس من التناقض الطبقي في التعليم **بين المدرسة الوطنية والمدرسة البرجوازية**. في هذا الضوء وحده تظهر المدرسة بشكل عام على حقيقتها **كحقل من حقول الصراع الطبقي** بين القوى الوطنية والبرجوازية المسيطرة التابعة للامبريالية. والمدرسة الرسمية في هذا الحقل هي المكان الرئيسي الذي يدور فيه هذا الصراع الطبقي لأنها الحقل الرئيسي **للصيرورة الوطنية للمدرسة اللبنانية**، لأن صيرورتها هي هذه الصيرورة الوطنية للمدرسة، أي لأن **المدرسة الوطنية هي صيرورة المدرسة الرسمية**. إن البرجوازية بدأت تعي هذه الحقيقة الطبقية، ولهذا ظهرت في ممارستها الطبقية ضرورة التخطيط. فليس غريباً إذن أن يظهر الاهتمام البرجوازي بالمدرسة الرسمية، فالمدرسة هذه هي الحقل الرئيسي للصراع الطبقي في حقل التعليم. وليس غريباً أن تكون المدرسة هذه حقلاً لصراع بين ما سمي بالتيار اللاتيني والتيار الأميركي. لكن الصراع هذا داخل المدرسة الرسمية بين هذين

التيارين ليس هو الصراع الرئيسي، فالصراع الرئيسي الذي تحاول البرجوازية بالطبع إخفاءه هو الصراع الذي حددنا بين التيار الوطني والتيار البرجوازي المسيطر في المدرسة الرسمية. كما إن الصراع الرئيسي في التعليم ليس بين المدرسة اللاتينية ـ الفرنسية أو الطائفية ـ والمدرسة الأميركية، سواء في المرحلة الثانوية أو الجامعية، بل هو بين المدرسة الوطنية والمدرسة البرجوازية. وهو يتخذ شكل الصراع بين المدرسة الرسمية والخاصة لأنه في حقيقته صراع طبقي وطني. على هذا الأساس من الشكل الوطني للصراع الطبقي في حقل التعليم، يتحدد الصراع الرئيسي بين الطرفين الرئيسيين النقيضين: الوطني والبرجوازي. والطرف البرجوازي هو الطرف المسيطر في هذا التناقض. فهو إذن المسيطر على المدرسة الرسمية والخاصة، سواء أكانت هذه أجنبية استعمارية، كالمدرسة الفرنسية أو الأميركية، أم طائفية محلية. والتناقض في الطرف البرجوازي المسيطر قائم بين مختلف عناصره، بين المدرسة الفرنسية والأميركية، أو بين التيار اللاتيني والتيار الأميركي في المدرسة الرسمية الخاضعة للسيطرة الطبقية البرجوازية. لكن هذا التناقض ثانوي بالنسبة للتناقض الرئيسي بين التيار الوطني والتيار البرجوازي، بمختلف أشكاله، في التعليم، والبرجوازية تحاول اظهار التناقض الثانوي ذاك بمظهر التناقض الرئيسي لإخفاء التناقض الرئيسي الحقيقي. إن التنسيق البرجوازي بين المدرسة اللاتينية والمدرسة الأميركية قائم على أساس الاتفاق على ضرورة خضوع المدرسة الرسمية لسيطرة المدرسة الخاصة. أما الاختلاف بين هذين التيارين غير الوطنيين فهو حول السيطرة على المدرسة الرسمية. ويمكن صياغة هذا الاختلاف بين هاتين الوجهتين من النظر البرجوازيتين، أو ربما بين فئتين من البرجوازية المسيطرة، على هذا الشكل: **أي من هذين التيارين يمكن أن يؤمن الشكل الأفضل للسيطرة البرجوازية على التعليم الرسمي؟** يبدو أن دولة البرجوازية تميل إلى تفضيل التيار الأميركي على التيار اللاتيني، مع أن هذا التيار الأخير لا يزال يدافع بشراسة عن مواقعه المتينة داخل التعليم، بشقيه: الخاص والرسمي. وسنعود إلى هذه النقطة فيما بعد.

قلنا إن المدرسة الرسمية هي الحقل الرئيسي للصراع الطبقي في حقل التعليم. وقلنا إن الصراع الرئيسي فيها هو بين التيار الوطني والتيار البرجوازي. فدور هذه

المدرسة يتحدد في ضوء صيرورتها الوطنية التي تقضي بتحرير التعليم فيها من سيطرة الايديولوجية البرجوازية. فالمعركة من أجل مدرسة وطنية جزء من المعركة الاجتماعية الوطنية العامة ضد السيطرة الطبقية للبرجوازية المسيطرة. إن القوى الطبقية التي تخوض في المجتمع صراعاتها الطبقية ضد السيطرة البرجوازية هي نفسها القوى الطبقية التي تخوض معركة المدرسة الوطنية. معنى هذا أن عملية التحرير الوطني للمدرسة الرسمية لا يمكن على الاطلاق عزلها عن عملية التحرير الوطني للانتاج الاجتماعي. فالطبقة البرجوازية المسيطرة على هذا الانتاج هي نفسها الطبقة المسيطرة على التعليم، كما أن الطبقات الخاضعة لهذه السيطرة البرجوازية في حقل الإنتاج هي نفسها التي تخضع لهذه السيطرة في حقل التعليم. فعلى هذا الأساس وحده من الصراع الطبقي في شتى حقوله يمكن طرح مشكلة التعليم في المدرسة الرسمية، وفي هذا الضوء من عملية التحرر الوطني لهذه المدرسة من السيطرة البرجوازية يمكن فهم العلاقة التي تربط تطورها بتطور الانتاج الاجتماعي، وتحديد دورها في عملية الانتاج هذه، وبالتالي تحديد ما يسمى «بمستوى التعليم» فيها. وهنا لا بد من وقفة سريعة عند هذه القضية الأخيرة.

- ٢ -

لقد جعلت البرجوازية من قضية «**مستوى التعليم**» سلاحاً فعالاً تستخدمه بشكل لا يخلو من الذكاء في ممارسة سياستها الطبقية المعادية للتعليم الوطني. وهي تستخدمه في ميادين عديدة من التعليم كلما أرادت إخفاء الطابع الطبقي لسياستها هذه. فالحفاظ على البكالوريا القسم الأول مثلاً، كأداة تصفية طبقية لقسم محترم من الطلاب، تبرره بضرورة الحفاظ على مستوى التعليم؛ وإنشاء مباريات الدخول إلى بعض كليات الجامعة اللبنانية كأداة تصفية طبقية تبرره أيضاً بضرورة الحفاظ على مستوى التعليم، وهي تلجأ إلى هذا التبرير نفسه لإخفاء سياستها الطبقية في تعليم اللغة الأجنبية كلغة أم لا كلغة حضارة، وفي اعطاء الفلسفة العامة في الصفوف النهائية من المرحلة الثانوية باللغة الأجنبية، بل حتى في عدم فتحها فروعاً تطبيقية في الجامعة اللبنانية، بحجة وجود هذه الفروع في الجامعات الأجنبية على مستوى رفيع وبحجة تدني هذا المستوى إن وجدت الفروع هذه في الجامعة اللبنانية

إلخ . . . فالسؤال الذي يطرح علينا هو التالي: ما هو المقياس الذي يتحدد به علمياً مستوى التعليم؟

يمكن القول بشكل عام إن علمية المستوى التعليمي تتحدد، من جهة، بمجموعة من المعارف التي توصل إليها تطور العلم الحديث في مختلف حقوله، والتي تشكل الحد الأدنى والضروري الذي على التلميذ - في سن معينة، وفي مرحلة معينة من التعليم - أن يحصل عليه، والذي يؤهله منطقياً للانتقال إلى المرحلة التعليمية اللاحقة. ومن جهة أخرى، تتحدد علمية المستوى هذه أيضاً بما يحتاج إليه الانتاج الاجتماعي السليم في تطوره، ومن أجل تطويره، من قوى منتجة معينة ضرورية. معنى هذا أن علمية المستوى التعليمي لا تحدد بمعزل عن ضرورات الانتاج الاجتماعي بل في علاقة وثيقة بها، لأن المدرسة تقوم بانتاج قسم معين من القوى المنتجة الاجتماعية، فطابع الانتاج الاجتماعي ينعكس بالضرورة في طابع التعليم، فنظام التعليم قائم على أساس نظام الانتاج الاجتماعي. فللتعليم إذن طابع طبقي هو الطابع الطبقي نفسه الذي يسم الانتاج الانتاج هذا. من الصعب إذن، إن لم يكن من المستحيل، القول إن المقياس الذي يتحدد به مستوى التعليم في نظام التعليم القائم في لبنان، هو مقياس علمي، بل إنه مقياس طبقي برجوازي يحدد المستوى التعليمي الذي يقتضيه تجدد علاقات الانتاج القائمة، وبالتالي تجدد السيطرة الطبقية للبرجوازية اللبنانية. ففي اطار نظام التعليم الحالي القائم على أساس هذه السيطرة الطبقية للطبقة المسيطرة، وفي اطار المناهج التعليمية الحالية التي تحددها ضرورة سيطرة الايديولوجية البرجوازية على الوعي الاجتماعي، وفي اطار اخضاع التعليم هذا أساساً لخدمة الانتاج الاقتصادي البرجوازي الذي تهيمن على تطوره الطغمة المالية، لا يمكن أن يكون مقياس المستوى التعليمي مقياساً علمياً، لا سيما في هذا الأفق الجديد من السياسة البرجوازية التخطيطية التي لم تجد حلاً لمعالجة أزمة التعليم غير هذه العملية من «تفصيل الثوب» التعليمي على قياس الانتاج البرجوازي الذي يهيمن عليه قطاع الخدمات. إن المقياس البرجوازي للمستوى التعليمي هو، بشكل رئيسي، مقياس **التصفية الطبقية** ومقياس إحكام السيطرة الايديولوجية البرجوازية على الوعي الاجتماعي. في ضوء هذا المقياس الطبقي يمكن فهم تعنت البرجوازية في عدم ايجاد

حل علمي لقضية اللغة الأجنبية (اعطاؤها موقعها الحقيقي في نظام التعليم كلغة أجنبية، فيعود بهذا للغة العربية الأم دورها الرئيسي في أن تكون لغة تعليم مختلف المواد العلمية والأدبية والاجتماعية) ويمكن أيضاً فهم نظام الامتحانات البرجوازي (المباريات، تعدد الحواجز من شهادات رسمية، لا سيما في المرحلة الثانوية إلخ . . .)، ويمكن كذلك فهم هذا البون الشاسع الذي تقيمه البرجوازية بين المادة التعليمية والواقع الاجتماعي المتميز، مما يؤدي إلى قتل حركة التفكير عند الطالب، وإلى حفظه المعادلات التعليمية غيباً، ويسمح للبرجوازية بنقل المناهج التعليمية عن المناهج الأجنبية نقلاً يكاد يكون تاماً.

ليس من العلمية أن يتحدد مستوى التعليم بحاجات الانتاج البرجوازي التبعي واللاجم لتطور القوى المنتجة، أو بضرورة تجدد السيطرة الطبقية للبرجوازية المسيطرة. لقد ظهرت النغمة البرجوازية لضرورة الحفاظ على المستوى التعليمي في السنوات الأخيرة، لأن عدداً متزايداً من أبناء الجماهير الشعبية استطاع، برغم السدود والحواجز، أن يصل إلى التعليم الثانوي وإلى التعليم الجامعي، فأخل بأمن البرجوازية وأضرّ بمصالحها الطبقية من حيث أنه صار يعيق إلى حد ما عملية التحقق الآلي لتجدد علاقات الانتاج القائمة، فطرح مشكلة ضرورة القيام بإصلاحات بنيوية في نظام الانتاج البرجوازي. وبتعبير آخر، إن قضية مستوى التعليم ظهرت مع ظهور أزمة التعليم باختلال تلك العلاقة من التلاؤم بين تطور التعليم وتطور الانتاج الاقتصادي. ومن الطبيعي، في ضوء ما سبق من تحليل، أن يكون مستوى التعليم، بالنسبة إلى مقياسه البرجوازي، منخفضاً في المدرسة الرسمية أكثر منه في المدرسة الخاصة. فشعار الحفاظ على هذا الشكل البرجوازي من المستوى التعليمي هو التبرير الايديولوجي للجم تطور التعليم الرسمي. إن الشكل الذي تطرح فيه البرجوازية مشكلة المستوى التعليمي شكل خاطىء. يمكن أن نعرض الحلقات الرئيسية من المنطق البرجوازي لمعالجة هذه المشكلة على الوجه التالي:

١ ـ الواقع المرئي يدل على أن التعليم، بمختلف مراحله، يعاني من تدني مستواه.

٢ ـ لكن نظام التعليم القائم نظام سليم، ومقياس المستوى فيه أيضاً سليم لأنه المستوى العلمي. إذن، لا يكون حل المشكلة إلا بالحفاظ على هذا النظام من التعليم وعلى هذا المستوى فيه.

٣ ـ سبب تدني المستوى التعليمي راجع حكماً إلى طبيعة الطلاب الذين ليسوا أهلاً لهذا لمستوى من التعليم. إذن لا بد من ابعادهم ومن الحفاظ على المستوى العلمي.

٤ ـ إن تدني مستوى التعليم هو نتيجة لتوسعه إلى فئات من الطلاب ليست أهلاً له، وتوسعه هذا هو نتيجة لتوسع التعليم الرسمي. إذن لا بد من إحكام الحواجز التي تحول دون توسع التعليم إلى هذه الفئات، حفاظاً على ارتفاع المستوى التعليمي.

الخطأ في هذا الشكل من طرح المشكلة يكمن في المنطلقات الأولى:

١ ـ إن المقياس الذي يتحدد به المستوى التعليمي في لبنان ليس مقياساً علمياً، بل هو المقياس الطبقي لإيديولوجية البرجوازية المسيطرة والتي هي في علاقة تبعية تربطها بالامبريالية.

٢ ـ لا يمكن التكلم على تدني مستوى التعليم إلا إذا أخذ المستوى التعليمي الطبقي الذي يتحدد بالايديولوجية البرجوازية المسيطرة على أنه المقياس العلمي المطلق، أي غير الطبقي، لمستوى التعليم بشكل عام، وكأن التعليم ليس له طابع اجتماعي هو بالضرورة طابعه الطبقي. أما إذا أخذ، كما هو في حقيقته، على أنه المستوى الطبقي البرجوازي للتعليم، فلا يمكن التكلم، بكل دقة علمية، على انخفاض أو ارتفاع فيه، بل يجب التكلم حينئذ على أن الواقع الفعلي للتعليم، كما نراه عند الأكثرية الساحقة من طلابنا، لا يتلاءم مع هذا المقياس الطبقي الذي يتحدد به مستواه. ليس من العلمية أن يتحدد مستوى التعليم بشكل ينحصر فيه في نخبة ضئيلة عدد الذين يصلون إلى مرحلة معينة من التعليم، أو ينهون هذه المرحلة ـ لا سيما المرحلتين الثانوية والجامعية ـ. فإذا كان العدد الأكبر من الذين هم في مرحلة معينة من مراحل التعليم، كالمرحلة الابتدائية مثلاً، أو الثانوية أو

الجامعية، أو من الـذين هم في سنة معينـة من سنوات هـذه المرحلة أو تلك، غـير قـادر على اجتيـاز هذه المـرحلة، أو في سن غير طبيعي لا يتـلاءم معها، فليس من العلميـة على الاطـلاق أن يحرم هـذا العدد من التعليم ـ وإن كـان يمثل الأغلبيـة العـظمى ـ وأن يبقى قائـماً كما هـو نظام التعليم الـذي أوصله إلى هذا الوضـع ـ فواحدة من اثنتين:

إما أن تكون الأغلبية العظمى هذه ذات تركيب بيـولوجي مَـرَضي يمنعها من أن تكـون في المستوى التعليمي الـذي يجب أن تكون فيـه، والنظام التعليمي صـالحـاً سليماً، وإما أن يكون هذا النظام نفسه فاسداً وهي صـالحة. فـإذا كانت كـذلك، فليس من العلميـة أن يقاس صـلاحها الفكـري على فسـاد النظام التعليمي. وإذا وجدت هذه الظاهرة الغريبة، وهي بالفعل ما يتميز به واقع التعليم في لبنان، فهي ظاهرة غريبة عن علميـة المستوى التعليمي، ولهـا علاقـة مباشرة بـالطابـع الطبقي البرجوازي لهذا المستوى نفسه.

٣ ـ ينتج مما سبق أن نـظام التعليم القائم عـلى هذا الأسـاس من الحفاظ عـلى السيطرة الطبقية للبرجوازية اللبنانية وعلى اقتصـادها «الحـر» اللاجم لتـطور القوى المنتجة الاجتماعية، إنما هو نظام فاسد فيه هدر لطاقات اجتماعية كبـيرة يحرمهـا من التعليم، فيحـرم المجتمع من الاستفـادة منهـا؛ كـما أن مقيـاس المستـوى في هـذا التعليم الطبقي البرجوازي فاسد لأنه غير علمي. وحل مشكلة التعليم التي تحـاول البرجوازية اظهارها على أنها مشكلة تدني المستوى التعليمي، لا يكون بالحفاظ على هذا النظام من التعليم وعـلى هذا المستـوى فيه، أو بـالأحرى عـلى هذا النـوع من الايديولوجية الـبرجوازيـة التي يحملها وينقلهـا إلى طلابنـا. بل ان الحـل يكمن في تغيير هذا النظام التعليمي وفي تغيير مقيـاس المستوى فيـه. وبتعبير آخـر، إن رفع المستـوى العلمي للتعليم يقضي بتغيير مـا هو قـائم في نـظام التعليم الـبرجـوازي. وعملية هذا التغيير تطرح من جديد، وعلى صعيد آخر، قضية العلاقة بين التعليم والانتاج الاجتماعي، وتطرح، في اطار هذه العلاقة بالـذات، قضية بنـاء المدرسـة الـوطنية عـلى أنقاض المـدرسة الـبرجوازيـة، أي قضية التحـرر الوطني للمـدرسـة الرسمية من السيطرة الطبقية للبرجوازية.

قلنا إن عملية المستوى التعليمي تتحدد، بعلمية المعارف الضرورية لكل مرحلة من مراحل التعليم، ومن جهة أخرى بما يحتاج إليه تطور الانتاج الاجتماعي من قوى منتجة ضرورية. لكن ما سبق من تحليل أظهر لنا أن المستوى البرجوازي للتعليم يتحدد، بدوره أيضاً، بمجموعة معينة من المعارف وبحاجات معينة من القوى المنتجة ضرورية لتطور الانتاج الاجتماعي. فما هو الفارق بين التحديد **العلمي** لذلك المستوى التعليمي، والتحديد **البرجوازي** له؟

لنتفق في البدء على حقيقة اجتماعية أساسية هي أن العلاقة قائمة بالضرورة بين المستوى التعليمي ومستوى الانتاج الاجتماعي، مهما كان نوع البنية الاجتماعية. فلمستوى التعليم إذن بالضرورة طابع **اجتماعي** هو طابع الانتاج الاجتماعي القائم نفسه. والطابع الاجتماعي هذا بالضرورة أيضاً طابع **طبقي** هو طابع الطبقة المسيطرة بالذات. وأن التضليل في التحليل البرجوازي لمشكلة المستوى التعليمي يكمن في محاولة اخفاء هذا الطابع **الطبقي** وراء قناع العلمية أو الموضوعية أو الحياد الطبقي، وبالتالي في محاولة اخفاء هذه الحقيقة الاجتماعية من أن المستوى التعليمي الذي تريد البرجوازية اللبنانية الحفاظ عليه ليس سوى المستوى الذي تحدده ايديولوجيتها المسيطرة وحاجات انتاجها الرأسمالي التبعي. معنى هذا أن الطابع الغالب على المعارف ـ نوعاً وحجماً ـ التي تحدد هذا المستوى ليس طابع العلمية بل هو طابع هذه الايديولوجية الطبقية المسيطرة، كما أن الطابع الغالب على حاجات الانتاج الاجتماعي إلى نوع معين وحجم معين من القوى المنتجة، والتي تحدد بدورها ذلك المستوى البرجوازي للتعليم، هو طابع هذا الانتاج الاقتصادي البرجوازي بالذات والذي يهيمن فيه قطاع الخدمات. فطرح المشكلة من زاوية نظر البرجوازية المسيطرة يقضي إذن بالحفاظ على بنية الاقتصاد «الحر» وعلى المستوى التعليمي القائم، وعلى التولّد المتجدد لأزمة التعليم، ويقضي بالتالي باللجوء إلى ذلك التخطيط البرجوازي للتعليم اللاجم لتطور القوى المنتجة كمحاولة لإيجاد الحل البرجوازي لتلك الأزمة، أي كمحاولة لإعادة الأمور إلى مجراها الطبيعي كما كانت من قبل ظهور الأزمة. لكن التحديد **العلمي** لمستوى التعليم هو على نقيض هذا التجديد الطبقي البرجوازي له. والقول هذا منا لا يعني انتفاء الطابع الطبقي من هذا التحديد العلمي نفسه، بل هو بالعكس حاضر فيه، إنما هو نقيض للطابع

الطبقي البرجوازي، لأنه طابع الطبقات الكادحة التي تمارس صراعها الطبقي ضد البرجوازية المسيطرة لتحرير المجتمع من سيطرة هذه الطبقة ومن التبعية للامبريالية. فالطرح **العلمي** لمشكلة التعليم ولمشكلة تحديد المستوى فيه لا ينفي منه الطابع **الطبقي**، بل بالعكس يؤكده، لأنه طرح لهذه المشكلة من زاوية النظر الطبقية النقيض لزاوية النظر الطبقية البرجوازية، أي من زاوية الطبقات الكادحة التي تخوض في صراعها الطبقي ضد هذه البرجوازية المسيطرة معركة **التحرر الوطني**.

في هذا الاطار التاريخي بالذات من المنطق الداخلي لعملية التحرر الوطني تطرح مشكلة التعليم ومشكلة التحديد العلمي للمستوى فيه. بهذا الشكل، حين تتحدد المعارف، حجماً ونوعاً، التي عليها أن تحدد المستوى التعليمي، تتحدد في حركة هي بالضرورة حركة نقض للايديولوجية البرجوازية المسيطرة، في شتى مراحل التعليم، ومن الروضة حتى الجامعة، بل حتى ما بعد الجامعة في طبيعة الأبحاث العلمية وتوجهها في اطار علاقتها الضرورية بحاجات الانتاج الاجتماعي المتحرر من السيطرة البرجوازية، وبالتالي من التبعية البنيوية للامبريالية. وهذا يستدعي بالضرورة تعديلاً جذرياً، إن لم نقل **ثورة تربوية** في مختلف البرامج التعليمية وأنظمة الامتحانات إلخ... كما انه يستدعي بالضرورة ايجاد «ورشات» وليس «ورشة» واحدة من الأبحاث التربوية سواء في طرق التعليم أم في مناهجه. في هذه الشروط من عملية انتاج الثقافة الوطنية التحررية المعادية للايديولوجية البرجوازية والامبريالية، من الطبيعي أن يزول المبدأ الطبقي البرجوازي للتصفية الطبقية، فدور المدرسة هنا يكمن في **تعميم** هذا التعليم الوطني، وليس في حصر التعليم في نخبة طبقية،وفي تطوير القوى المنتجة الاجتماعية، وليس في لجمها.

وفي هذا الاطار من عملية التحرر الوطني، ينطلق التحديد العلمي للمستوى التعليمي من شرط أساسي هو ضرورة تحرير الانتاج الاجتماعي من علاقة التبعية التي تربطه بالامبريالية، وبالتالي من سيطرة البرجوازية على تطور الاقتصاد الوطني. إن حاجات الانتاج الاجتماعي المتحرر من هذه التبعية ومن هذه السيطرة الطبقية غير حاجات الانتاج الاجتماعي الخاضع في تطوره لهذه التبعية ولهذه السيطرة

الطبقية. ففي الحالة الأولى تتحدد الحاجات هذه بحركة تحرير للقوى المنتجة، أما في الحالة الثانية فتتحدد بحركة لجم لهذه القوى. ولا شك في أن تحدد المستوى التعليمي بحاجات الانتاج الاجتماعي يختلف، كما ونوعاً، في الحالة الأولى عنه في الحالة الثانية. فإذا كان المستوى التعليمي البرجوازي لاجماً لتطور التعليم، وبالتالي لتطور القوى المنتجة، فإن مستوى التعليم المتحرر من سيطرة البرجوازية هو بالعكس حافز على تطوير هذه القوى لأنه ينطلق من ضرورة تعميم التعليم الوطني. وحصر التعليم في نخبة طبقية لا يرفع من مستوى التعليم، كما ان تعميمه لا ينخفض به، بل العكس تماماً هو الصحيح. ومثال البلدان الاشتراكية خير دليل على صحة ما نقول. لكن الوجه الرئيسي في هذه القضية ليس في أن **مستوى** التعليم أرفع أو أدنى في الحالة الأولى منه في الحالة الثانية، بل هو في أن **طبيعة** التعليم الوطني أكثر عقلانية وأكثر تلاؤماً مع تطور الانتاج الاقتصادي المتحرر من السيطرة الطبقية للبرجوازية. فالعلاقة بين تطور هذا التعليم وتطور هذا الاقتصاد علاقة تناسق وتكامل تقوم على أساس ضروري من التخطيط العقلاني في حقلي التعليم والاقتصاد. أو قل إن التخطيط الاقتصادي الذي يهدف أساساً إلى تطوير القوى المنتجة، في اطار التحرر من التبعية للامبريالية، هو الذي يفرض ضرورة التخطيط للتعليم. ومن الصعب أن يكون التخطيط هذا لاجماً للتعليم، فالتحرر الاقتصادي يكون ببناء قاعدة مادية وطنية من التصنيع واستثمار مختلف الثروات الوطنية بشكل منتج يتطلب بالضرورة تطويراً سريعاً للقوى المنتجة وتنويعاً متكاملاً لها. في هذا الاطار، يبرز على حقيقته دور المدرسة في انتاج القوى المنتجة الاجتماعية وتظهر ضرورة توسيع التعليم وانشاء فروع متنوعة متزايدة يفرضها تطوير الاقتصاد الوطني نفسه والتخطيط في أفق تكامله. إن الفارق كبير جداً إذن بين تخطيط للتعليم تحدده فوضى الاقتصاد، أو ما تسميه البرجوازية بالحرية الاقتصادية، وبين تخطيط للتعليم يحدده التخطيط الاقتصادي العقلاني الذي يقوم على أساس التحرر من التبعية للامبريالية والسيطرة البرجوازية.

حين ترفع البرجوازية شعار التخطيط للتعليم، تحاول أن تخفي حقيقة سياستها الطبقية المعادية لتطويره. فهي تقول مثلاً ان البلاد بحاجة إلى مائة مهندس فقط، فمن الضرورة إذن إقامة مباراة دخول للجامعة يتم فيها انتقاء هذا العدد دون

غيره. لكن الحقيقة هي أن الانتاج البرجوازي التبعي واللاجم لتطور القوى المنتجة هو الذي يحتاج إلى هذا العدد في فرع من فروع التعليم. أما الانتاج المتحرر من سيطرتها الطبقية، أما تطوير البلاد، فهو بحاجة إلى أكثر بكثير من هذا العدد. ليس في الفروع التعليمية القائمة وحسب، بل في غيرها أيضاً مما يفتقر إليه نظام التعليم القائم، كالفروع البتروكيمائية مثلاً أو غيرها. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، حين تحدد انتقاء هذا العدد، فإنها لا تفتح أمام الأعداد الأخرى مجالات مختلفة من الدراسة بل همها الأساسي يكمن في ضرورة وصول العدد الذي يحتاج إليه اقتصادها إلى الجامعة، وما تبقى فمجاله خارج التعليم الجامعي: إما البطالة وإما الهجرة.

لكن التخطيط للتعليم على أساس التخطيط لاقتصاد وطني متكامل، حين يحدد حاجة الانتاج الاجتماعي إلى عدد معين من الطلاب في فرع من الفروع، فإنه يقيم المباراة مثلاً ليس في هدف التصفية الطبقية، بل في هدف **التوجيه** التربوي في علاقته بتطوير الانتاج الاجتماعي. معنى هذا أن من لا يدخل إلى فرع الهندسة مثلاً، أو إلى فرع الطب، ينتقل إلى فرع آخر يحتاج إليه الاقتصاد المتطور. فالتنسيق العقلاني إذن بين مختلف فروع التعليم ممكن **فقط** على أساس من التنسيق الاقتصادي في أفق تكامله. وكل تنسيق للتعليم لا يستند في تحققه إلى هذا التخطيط الاقتصادي يؤدي إلى التصفية الطبقية خدمة لمصالح البرجوازية المسيطرة.

نحن إذن لسنا ضد التخطيط للتعليم، بل ضد سياسة التصفية الطبقية للبرجوازية والتي تتستر وراء قناع التخطيط. نحن مع التخطيط للتعليم الجامعي، وللتعليم بشكل عام، إذا كان هذا التخطيط منبثقاً من التخطيط للانتاج الاقتصادي في هدف تحويله إلى انتاج وطني مستقل عن الانتاج الامبريالي ومتكامل بشكل يأخذ فيه بعين الاعتبار ضرورة القضاء على التفاوت الكبير في التطور الاقتصادي الاجتماعي لمختلف المناطق، وضرورة القضاء على الاستغلال الطبقي البرجوازي لأوسع الفئات الشعبية. هذا التخطيط العقلاني يستلزم بالضرورة اجراء تغيير في علاقات الانتاج القائمة على أساس التبعية البنيوية للامبريالية، وبالتالي على أساس السيطرة الطبقية للبرجوازية وهيمنة الطغمة المالية فيها. وهذا التخطيط

الاقتصادي الوطني هو الذي يستلزم توسيع الجامعة اللبنانية والتنويع الكبير في فروعها العلمية، مما يدعو إلى توسيع التعليم الثانوي والاهتمام بشكل جدي بالتعليم المهني وبدور المعلمين.

في هذا الأفق بالذات من عملية التحرر الوطني تطرح قضية المستوى العلمي للتعليم في اطار علاقة التوافق الضروري بين **تطوير** التعليم وتوسيعه **وتطوير** الاقتصاد واصلاحه والنهوض به. أما في أفق السيطرة البرجوازية فقضية المستوى التعليمي ليست في الحقيقة قضية علمية، بل هي في أساسها قضية تصفية طبقية تتستر بقناع العلمية.

ـ ٣ ـ

كنا قد طرحنا في بدء هذه الكلمة عدة أسئلة لم يبق منها سوى واحد لم نجاوب عليه بعد: أي جهاز من بين الأجهزة الايديولوجية للدولة يقوم بعملية التخطيط البرجوازي للتعليم؟

إن الجهاز الذي يقع عليه اليوم عبء القيام بعملية التخطيط البرجوازي هذه هو «المركز التربوي للبحوث والانماء». ولقد أنشىء هذا المركز منذ سنتين وكأنه مصلحة مستقلة تمام الاستقلال عن وزارة التربية، أي كأنه مصلحة خاصة مستقلة. وهنا، لا بد من طرح هذا السؤال:

من المنطق أن يعود دور التخطيط التربوي إلى الأجهزة المختصة في وزارة التربية الوطنية، فمهمة التخطيط هذا من المهمات الطبيعية لهذه الوزارة. فما السبب من انشاء ذلك الجهاز الايديولوجي المستقل عن وزارة التربية الوطنية واعطائه الدور الذي يعود إلى هذه الوزارة؟

قد يقول البعض من ايديولوجيي البرجوازية إن الروتين البيروقراطي يسيطر على نشاط وزارة التربية ويمنعها من القيام بدورها الطبيعي في التخطيط التربوي، فكان لزاماً، لإنجاح هذه السياسة الجديدة في حقل التعليم، أن يستقل جهاز التخطيط التربوي عن الوزارة وأن يكون حر التصرف في حركاته ومبادراته.

لكن منطق هذا التبرير ليس مقنعاً، فضلاً عن أنه لا تماسك فيه. حتى لو أخذنا

بهذه الحجة الواهية، فإن انشاء هذا الجهاز، إلى جانب الأجهزة القائمة، لا يبرر استقلاله عن وزارة التربية واعطاءه سلطة في رسم **السياسة** التربوية العامة، تكاد تفوق سلطة الوزير نفسه. إن المنطق البرجوازي نفسه يقضي بأن يكون ذلك «المركز» جهازاً «**فنياً**» **تابعاً لوزارة التربية وخاضعاً لها** دون أن يكون له حق التقرير، كما لو أنه وزارة التربية وله **السلطة السياسية في** حقل التعليم. وبتعبير آخر، ان دولة البرجوازية أوجدت نوعاً من **الازدواجية** بين «المركز التربوي» ووزارة التربية، فصارت الوزارة هذه مجرد جهاز **اداري** أخذ يفقد تدريجياً السلطة السياسية التي كانت له في حقل التعليم، لأن «المركز» هذا أخذ يمتلك شيئاً فشيئاً هذه السلطة السياسية، فهو المسيطر المطلق على كل ما له علاقة بدور المعلمين، وهو يتطور بشكل يريد أن يصير فيه أيضاً المسيطر المطلق على التعليم الثانوي. وليس من الغريب أن تكون دولة البرجوازية تريد له السيطرة على الجامعة اللبنانية نفسها. إن أفق تطور «المركز التربوي»، واضح: فلقد ابتدأ بوضع اليد على الحلقة الرئيسية في التعليم الابتدائي ـ دور المعلمين ـ الذي هو قاعدة الهرم من بناء التعليم. والمستقبل منفتح أمامه لتوسيع سيطرته وتوطيدها على الطبقات التالية من هذا البناء، فما دوره الحقيقي؟ وما السبب من استقلاله عن وزارة التربية؟

دور هذا «المركز» أن يخطط للتعليم بالشكل الذي سبق أن عرضنا. لكن دولة البرجوازية تريد أن تتنصل من **مسؤوليتها السياسية** في هذه العملية من التخطيط الطبقي بإظهارها على أنها **عملية فنية تقنية تربوية علمية**، يقوم بها جهاز تقني لا علاقة له بالسياسة، وبعيد كل البعد عن الشبهات التي تحوم حول وزارة التربية. وبتعبير آخر، إن حصر مهمة هذا التخطيط في هذا الجهاز المستقل عن وزارة التربية يظهر هذه المهمة، على عكس حقيقتها السياسية، أي بمظهر المهمة الفنية غير السياسية. هذا من جهة.

ومن جهة أخرى، إن استقلال هذا الجهاز الايديولوجي للدولة عن وزارة التربية، له دلالته الخاصة بعلاقة التناقض التي أشرنا إليها بين التيار اللاتيني والتيار الأميركي في حقل التعليم بعامة، وداخل المدرسة الرسمية نفسها بخاصة. يمكن

القول بشكل عام إن التيار اللاتيني كان المسيطر على وزارة التربية وكانت الوزارة هذه مركز التوجيه التربوي. فانتقال مركز التوجيه والتخطيط البرجوازي من وزارة التربية إلى ذلك الجهاز الايديولوجي، أي إلى «المركز التربوي للبحوث والانماء» يشير إلى أن مركز الثقل في التعليم قد انتقل من التيار اللاتيني إلى التيار الأميركي، وإن ما سمي «بأمركة» التعليم هو هذا التخطيط البرجوازي الضروري للتعليم، وحقله الرئيسي هو المدرسة الرسمية. ثم إن استقلال «المركز» الموجِّه للتعليم الرسمي عن وزارة التربية الوطنية تضع «المركز» الموجِّه هذا بمعزل عن أي مراقبة «رسمية» أو سياسية لعلاقة التبعية والتوجيه التي تربطه بالجامعة الأميركية التي بدأت تصير عن حق المركز الفعلي للتوجيه التربوي في لبنان. وبتعبير آخر، إن «المركز التربوي للبحوث والانماء» ليس المركز الموجِّه للتعليم الرسمي إلا بالشكل الذي يوجهه فيه المركز الموجِّه الفعلي للتعليم في لبنان والذي هو الجامعة الأميركية. فاستقلال «المركز التربوي» عن وزارة التربية الوطنية هو الشكل الفعلي الذي تتحقق فيه تبعيته للجامعة الأميركية. وهذا ما يفسر لنا اختلاف العلاقة بين هذا «المركز» والجامعة اللبنانية من جهة، وبينه وبين الجامعة الأميركية من جهة أخرى. فعلاقته بالجامعة اللبنانية علاقة بأفراد، أما علاقته بالجامعة الأميركية فعلاقة بهيئات.

خلاصة القول مما سبق هي أن وضع «المركز التربوي» غير طبيعي. لسنا ضد وجود مركز مختص بالتخطيط وبالأبحاث التربوية، بل بالعكس، إن وجود مثل هذا المركز ضروري لتطور التعليم الوطني. لكن هذا المركز لا يقوم بدوره الفعلي إلا في اطار وجوده داخل وزارة التربية الوطنية، وليس خارجاً عنها، وفي اطار التنسيق الفعلي بين مختلف الأجهزة التربوية في التعليم الرسمي. وهذا ما يطرح ضرورة خضوع هذا المركز لوزارة التربية بدلاً مما هو قائم حالياً، أي بدلاً من خضوع وزارة التربية «للمركز التربوي». وهذا يطرح أيضاً ضرورة توضيح العلاقة السليمة التي يجب أن تقوم بين كلية التربية في الجامعة اللبنانية، وبين ذلك المركز. إن «المركز التربوي» يقوم بالدور الذي على كلية التربية أن تقوم به. وعدم قيام هذه الكلية في الجامعة اللبنانية بدورها التربوي الطبيعي هو الذي أوجد تلك المشكلة من الازدواجية بينها وبين بقية كليات الجامعة اللبنانية. والمسؤولية في ايجاد هذه المشكلة تقع بكاملها على دولة البرجوازية التي لا هم لها سوى أن تقوم

بتخريب الدور الوطني الذي على الجامعة اللبنانية أن تقوم به، ليس في حقل التعليم وحده، بل بوجه خاص، في حقل التوجيه والتخطيط التربويين. ففي اطار الجامعة اللبنانية بالذات، وليس خارجاً عنها أو في اطار آخر من العلاقة العضوية بالجامعة الأميركية، يجب ايجاد مراكز متعددة ومتنوعة، وليس مركزاً واحداً، للبحوث التربوية والانماء، إن دور كلية التربية يكمن في القيام بهذا النشاط في حقل التربية والتعليم، والوضع الطبيعي «للمركز التربوي للبحوث والانماء» أن يكون مركزاً علمياً تابعاً لكلية التربية في الجامعة اللبنانية، وأن تعود إلى وزارة التربية الوطنية مسؤوليتها في رسم السياسة التعليمية في هذا البلد الذي قلما تحتل فيه الأشياء وضعها الطبيعي، حتى في ظل النظام البرجوازي.

٤

رد على رد الحكومة

سياسة الدولة:
أتخطيط لتطوير التعليم الرسمي أم للجمه؟(*)

حين قرأنا رد الحكومة على وزير تربيتها المستقيل، بهرتنا روعة الأسلوب، وأسكرتنا موسيقى كلماته العذبة، وما قبلنا على نفسنا السكوت، بل أردنا أن نهنىء صاحب الرد على لغته، وأن نعترف له بمقدرته على حسن التلاعب بالكلام واتقان اخفاء المضمون بالشكل، فجمال الشكل ضروري لإخفاء القبح في المضمون. وأمنية الحكومة في ردها أن يؤخذ القارىء أو السامع، أي المواطن، برنة الكلمات الجوفاء، وبحجمها الفضفاض، وبوقعها الجميل في الأذن، فينصرف مطمئناً إلى أن للحكومة سياسة تعليمية مثلى. أو لم يقرأ المواطن أن شعار الحكومة هو «التقدمية الايجابية البناءة تسير بالمواطنين جميعاً في طريق الرقي، بوحي من الاخلاص لهذا الوطن»، وأن حلول القضايا التربوية جاهزة، تريدها الحكومة «في مستوى العصر»، وان انجازات دولة البرجوازية في حقل التعليم «تلتقي مع المتطلبات المستقبلية لتواجه الأجيال بما يحقق تمنياتها ويوجه انطلاقاتها إلى حيث مجاراة **الطفرة** (لاحظوا جمال اللغة في **لفظة الطفرة**) العلمية العالمية واستثمار الطاقات الفنية في بناء وطن يتطلع دائماً إلى غد «أفضل، وأن «سياسة الحكومة التربوية ترتكز **حالياً** لأنها لم تكن كذلك في الماضي، والاعتراف بالخطأ فضيلة!) على المفاهيم الحديثة للتخطيط التربوي وما توصلت إليه **البحوث الدولية** القائمة في هذا السبيل»، (لاحظوا عبارة **البحوث الدولية** كم هي رائعة الصدى)، وأن التعليم، في نظر هذه الدولة المغرقة في ديمقراطيتها وحبها للانسان هو «تحقيق انسانية الانسان وتطوير مؤهلاته في تحقيق ذاته»؟؟ ألم يقرأ المواطن كل هذا؟ لعله

(*) الأخبار: العدد ٩٥٣، ١٩٧٢/١١/١١.

لم يفهم شيئاً مما قرأه ـ وهذا هو المقصود ـ، ولعله عجز عن أن يصل بفكره العادي إلى ادراك المعنى الفلسفي العميق لمفاهيم التقدمية الايجابية أو انسانية الانسان أو تحقيق الذات أو غيرها من المفاهيم الألغاز. ولا بأس عليه في ذلك، فسر هذه المفاهيم أن توحي إليه بأن الحكومة جادة في الأخذ بيده إلى مجاهل الغيب المستقبلي والارتقاء به من حضيض واقعه الاجتماعي إلى مستوى عصره. ليس المهم إذن أن يتوقف عند معنى الكلام، فالكلام هذا لا معنى له، سوى أنه يوجد الارتياح والاطمئنان في نفس المواطن إلى أن هذه الحكومة، وبشكل عام، إلى أن دولة البرجوازيين تعمل في حقل التعليم لصالح اللبنانيين جميعهم، فما على المواطن إلا أن يثق بها ويوكلها أمره فيصل إلى كامل حقوقه.

ثم ألم ير المواطن إلى هذه الجردة الطويلة العريضة من المراسيم وأرقامها؟ أليس في هذه الجردة وحدها دليل على أن للدولة في حقل التعليم سياسة، وأن هذه السياسة واعية هادئة، وأنها معادية لكل تشويش أو ضجيج أو فوضى؟ فلم الشغب إذن، اتركوا الدولة تعمل لتأمين السلم الاجتماعي وانصرفوا إلى أعمالكم، فهذا خير لكم، ولا ترفعوا الصوت بالنقد، بل ثقوا بأن القائمين على أمور تربيتكم وتربية أولادكم يعملون لكم جميعاً، واطمئنوا، فالأمور على خير ما يرام.

«اكتشاف عصري»:
التعليم يتزايد أكثر من مجالات العمل!

لكن واقع الأشياء عنيد في وعي المواطن، ينقض كل يوم كلام الدولة المعسول. من زاوية هذا الواقع بالذات، لا من زاوية صدى الكلام ورنينه، نريد أن ننظر إلى رد الحكومة. فبرغم روعة الأسلوب ورونقه، وجدنا في هذا الرد ما نبحث عنه من تحديد للخطوط العريضة لسياسة دولة البرجوازية في حقل التعليم.

تفتتح الحكومة ردها بسرد فقرات واسعة من بيانها الوزاري، ربما لتدفع عن نفسها تهمة الارتجال والتخبط في حقل التعليم، ولتؤكد على أن لها سياستها التربوية. وسنقبل معها بدفع تلك التهمة عنها، فالقضية ليست في وجود سياسة تربوية للحكومة أو في عدم وجودها، بل القضية في معرفة طابع السياسة هذه وتحديد نوعها. فإذا نحن لم نتوقف عند شكل الكلام ـ وإن كان منمقاً ـ، ونفذنا

منه إلى مضمونه، وجدنا أن السياسة التربوية للحكومة، كما ترتسم في الفقرات المسرودة من بيانها **الوزاري**، تقوم كلها على أساسين اثنين هما مصدر هم وقلق عند الحكومة:

أولاً: الضرورة الملحة للعمل على انتشال الأجيال الطالعة، أو بعضها، «من الانزلاق في مهاوي الفوضى.. إلخ».

ثانياً: حل المشكلة الأساسية التي تكمن في «ان التعليم في لبنان يتزايد أكثر من تزايد مجالات العمل إلخ...».

للقضية الأولى طابع سياسي مباشر: «إن بعضاً من الأجيال الطالعة بدأ ينزلق في مهاوي الفوضى». حصر الخطر في **بعض** الأجيال الطالعة، وليس فيها كلها، يثير التساؤل: من هو هذا البعض، ومن يمثل؟ لا شك في ان القارىء يتفق معنا في القول إن هذا البعض ليس من أبناء البرجوازية المسيطرة، فالانسان لا يهدم بيته بيده، وأبناء الطبقة المسيطرة مدعوون إلى الحفاظ على صرح البرجوازية، أي على النظام القائم، لا إلى هدمه؛ لا سيما أن مجالات العمل مؤمنة لهم، فلماذا يهدمون، ولماذا ينجرفون كغيرهم في «التيارات المغرضة»؟ إن في هذا القول اعترافاً صريحاً من الحكومة بأن البرجوازية خائفة على سيطرتها الطبقية من رفض الحركة الطالبية لسيطرتها الطبقية. وما «الفوضى» سوى هذا الرفض بالذات لنظام اجتماعي قائم في أساسه على ضرورة التمييز الطبقي بين الأجيال الطالعة، أي على ضرورة نبذ أكبر عدد ممكن من الشباب من هذه الامتيازات الطبقية التي يوفرها النظام لأقل عدد ممكن. وهذا العدد الأكبر هو من أبناء الطبقات الكادحة، أما العدد الأقل فمن أبناء الطبقات المسيطرة. وما البعض ذاك الذي تخاف الحكومة من أن «ينزلق في مهاوي الفوضى» سوى هذا العدد الأكبر من الشباب الطالع، إن الطابع السياسي لهذه السياسة التربوية للحكومة يكمن إذن في ضرورة ترويض هذا البعض الأكبر من الأجيال الطالعة بشكل يجعله يقبل بالنظام القائم ويرفض الفوضى، أي بشكل يجعله يقبل بالحرمان واقعاً له. لذا، لا بد من البدء بحرمانه من التعليم - إذا أمكن - وإلا فليعط من التعليم قسطاً، وليحرم من الوصول إلى التعليم الجامعي.

أما القضية الثانية، فلها طابع اقتصادي، وهي أساس للأولى، بل هي سر السياسة التربوية لدولة البرجوازية. القضية، كما تنظر إليها الطبقة المسيطرة، تتلخص بكل بساطة في أن لبنان يشكو من كثرة طلابه. والأصح القول إن لبنان الطغمة المالية يشكو من «تخمة طالبية». المسؤولية في هذا الداء، بالنسبة للحكومة، تقع على عاتق الطلاب؛ أما النظام القائم فبريء منها. وخطأ الحكومات السابقة أنها لم تتدارك الأمر لتعالج الداء. وفضيلة الحكومة الحالية أنها ستعمل على معالجته، وستعطي الدواء اسماً سحرياً، هو **التخطيط**، كفيلاً باستئصال الداء. فما هو هذا التخطيط البرجوازي؟ وكيف تفهمه دولة البرجوازية؟

حقيقة «التخطيط» الرسمي

ينطلق التخطيط التربوي، في نظر الدولة البرجوازية، من مبدأ «تلاؤم التعليم ومتطلبات المجتمع اللبناني»، كما ورد في البيان الوزاري. ثم تزيدنا الحكومة في ردها تحليلاً لهذا المفهوم فتقول: «إن التخطيط التربوي يجب أن يتماثل مع التخطيط التقني والعلمي العام، وبنوع أخص، أن يتناسق ويتوازى مع النمو الاقتصادي وحاجاته للأيدي والعقول العاملة على مختلف مستوياتها من مهنية وجامعية».

يفهم مما سبق أن مهمة التخطيط التربوي تكمن في ايجاد التلاؤم بين وتيرة النمو في التعليم ووتيرة النمو في الاقتصاد، وفي ايجاد التلاؤم أيضاً بين نوع معين من القوى المنتجة التي يحتاج إليها النمو الاقتصادي، ونوع معين من التعليم. فالتلاؤم بين التعليم والاقتصاد يجب أن يتم على صعيد النوع والكم معاً. ولا حاجة بنا إلى القول إن هذا النوع من التخطيط التربوي فرضه ما قيل سابقاً من «أن التعليم في لبنان يتزايد أكثر من تزايد مجالات العمل». والجدير بالذكر هنا أن الحكومة في بيانها الوزاري حصرت المشكلة الأساسية في الجانب **الكمي** (التخمة الطالبية)، ولم تذكر الجانب **النوعي** منها، فظهر على حقيقته ما قالته عن التخطيط كلاماً انشائياً منمقاً. والمشكلة الأساسية المطروحة على دولة البرجوازية هي بالفعل كما ورد في البيان الوزاري **مشكلة كمية بحتة**: ما العمل للتخلص من هذه الأعداد المتزايدة من الطلاب، أو على الأقل للحد منها؟.

لسنا بحاجة إلى عبقرية فذة، ولا إلى اتقان مبدع للغة الرنانة، حتى نفهم

المخطط التربوي لدولة البرجوازية، فعملية حسابية بسيطة كافية لفهم ما هو واضح كالشمس:

إن الانتاج البرجوازي الذي تهيمن عليه الطغمة المالية لا يسمح إلا باستيعاب عدد محدود من المتخرجين، أي إن نموه لا يحتاج إلا إلى نوع معين من القوى المنتجة وإلى حجم ضيق منها، تفرضهما وتحددهما طبيعة هذا الانتاج التبعي الذي يهيمن على تطوره تطور قطاع الخدمات. ولا وجود، في سياسة دولة البرجوازية، لأي تخطيط اقتصادي يهدف إلى اجراء تغييرات بنيوية في هذا الانتاج تقطع علاقة تبعيته للامبريالية، أو تحد من هيمنة قطاع الخدمات عليه، أو تتجه في أفق تصنيع فعلي هو ركيزة أساسية لكل اقتصاد وطني. بل إن سياسة الدولة هذه قائمة بالعكس على تكريس هذا الواقع الاقتصادي، وتركه يتطور في فوضاه حراً من أي عقلنة. وما «الخطة السداسية» في حقيقتها سوى نوع من استكشاف آفاق هذه «الحرية» أو هذه الفوضى الاقتصادية.

فما هو هذا «التخطيط التربوي» الذي يستند في أساسه إلى هذا الغياب المطلق لكل تخطيط اقتصادي؟ يستحيل وجود الأول مع فقدان الثاني. أو قل على الأصح ـ كي لا نكون لدولة البرجوازية ظالمين ـ إن هذا «التخطيط التربوي» لا يمكن في هذه الشروط إلا أن يكون ضبطاً، أو إعادة ضبط، لتطور التعليم بشكل يتلاءم مع هذا النوع من الاقتصاد البرجوازي التبعي اللاجم لتطور القوى المنتجة فيه. إن مهمة مخططي التربية تكمن في ضرورة تفصيل الثوب المتوسع من التعليم على قياس الهيكل المتقلص من الانتاج البرجوازي.

ولما كان التوسع الكمي في التعليم قد تم بضغط من تزايد ابناء الطبقات الشعبية التي أتت إليه، واستطاعت، في غفلة من البرجوازية، أن تصل إلى مرحلته الجامعية، ولما كان هذا التوسع قد تم بضغط من التوسع النسبي في التعليم الرسمي، كان لزاماً على البرجوازية، بعد أن استيقظت على هذا الخطر الداهم الذي بات يهدد نظامها الهادىء السلمي بالفوضى، أن تخطط لدرء هذا الخطر على سيطرتها الطبقية، فوضعت الاصبع على الداء، وكان الدواء لجماً لتطور التعليم الرسمي، وإن أمكن، خنقاً له، فإن لم تقدر على لجمه أو خنقه، فلتتركه يتابع تطوره المشوه، ولتمنعه من أن يتنوع في فروعه العلمية التطبيقية كي يظل خاضعاً

لسيطرة التعليم الاستعماري والطائفي.

التخطيط للجم تطور التعليم الرسمي

والغريب حقاً في أمر هذا «التخطيط التربوي»، كما تفهمه دولة البرجوازية، أنه يقوم على أساس نقيضه، أي على أساس «التعليم الحر»، أو «حرية التعليم». والحكومة في ردها المبني على «ما توصلت إليه البحوث الدولية»، تلح على ذلك، وتكرر الحاحها مخافة أن يساء فهمها. ثم هي تحاول أن تبرر هذا التناقض الفظ في منطقها الشكلي بالاختفاء وراء قناع الديمقراطية فتقول: «إن أية حكومة ديمقراطية أخرى في العالم لا يمكنها أن تحجر التخطيط التربوي أو تجمد هدفه، بل تعتبر أن للانسان الفرد شخصية مميزة وبإمكانه التقرير على صعيد الحياة الوطنية».

إذا كان للكلام معنى، فمعنى الكلام هنا أن كل تخطيط - سواء أكان تربوياً أم اقتصادياً أم اجتماعياً... **لا يكون بالفعل تخطيطاً إلا إذا كان في أساسه حرية فردية مطلقة!!** فإذا كان غير ذلك كان تحجراً.

إن «التخطيط التربوي» عند الحكومة هو هو حرية التعليم، «فلا توجيه معين، ولا سعي إلى «قولبة» الطلاب، بل إرشاد إلى دراسات معينة تستوحي من امكانات الطلبة التي تقودهم **تلقائياً** إلى الانفتاح والانتاج».

معنى هذا أن التخطيط في مفهوم البرجوازية اللبنانية هو هو الحركة التلقائية للإشياء!

وراء هذا التناقض في المنطق الشكلي تختفي الحقيقة الطبقية لهذا التخطيط التربوي البرجوازي: لقد أوجد التوسع الكمي النسبي للتعليم، والرسمي منه بشكل خاص، خللاً في تحقق الحركة التلقائية للانتاج البرجوازي، وفي التحقق الآلي لعملية اعادة انتاج علاقات هذا الانتاج. وبدلاً من أن تستند معالجة هذا الخلل إلى تخطيط في الاقتصاد يهدف إلى توسيع القطاعات المنتجة فيه وتطويرها بشكل يسمح باستخدام منتج للقوى المنتجة، تحاول البرجوازية معالجة الخلل بشكل يتفق مع ضرورة تجدد هيمنة الطغمة المالية، أي بتخطيط للتعليم يقضي على هذا الخلل ويمنعه من أن يطرأ من جديد على تحقق الحركة الآلية التلقائية لتطور الانتاج

الاقتصادي القائم. وإنجاح هذا التخطيط صعب بلا شك، والصعوبة فيه لا تعود إلى أسباب تقنية ـ وإن وجدت ـ، بل إلى أن ذاك الخلل ليس في حقيقته خللاً، بل أزمة بنيوية مستعصية مزمنة. والأزمة هذه ليست أزمة التعليم بل أزمة الانتاج الاقتصادي البرجوازي الذي يضع تطوره المشوه تطور التعليم في أزمة.

لنترك جانباً الألفاظ ورنينها، ولنذهب مباشرة إلى جوهر القضية بلا لف أو دوران: إن الهدف الأساسي من هذا «التخطيط التربوي» هو أن يقوم الطلاب أنفسهم، وبحركة تلقائية وبكل حرية بما يحتاج إليه الانتاج البرجوازي من تحقق آلي لحركته التلقائية، فلا يتوجه منهم نحو التعليم الجامعي مثلاً إلا القدر الذي هو بحاجة إليه هذا النوع من الانتاج. والدولة سترشدهم بتخطيطها التربوي إلى الدراسات التي تقودهم تلقائياً إلى الانتاج، من غير أن يمروا بالجامعة. وإذا رأت البرجوازية ضرورة في أن يظلوا عاطلين عن العمل، فالأفضل لهم، أي لها، أن يظلوا كذلك من غير أن يأتوا إلى الجامعة فيخرجوا منها كما كانوا قبل دخولهم إليها، عاطلين عن العمل. إن مهمة التخطيط التربوي البرجوازي هي في أن تظهر عملية التصفية الطبقية في حقل التعليم كعملية طبيعية تلقائية، لا كعملية عنف أو قمع طبقي.

لقد كانت العملية هذه تتحقق بحرية وتلقائية. أما الآن، وقد تعقدت الأمور، وصارت المدرسة حقلاً رئيسياً من حقول الصراع الطبقي، بسبب من الأزمة البنيوية التي يعاني منها نظام الاقتصاد الحر، فلا بد من التخطيط لهذه العملية كي تعود إلى تحققها الآلي. ولا سبيل إلى ذلك إلا بضرب التعليم الرسمي، فهو مصدر الداء وسبب العلة.

تخطيطهم عملية ادارية!

التناسق موجود بالفعل في السياسة التربوية لدولة البرجوازية. ليست القضية التربوية قضية علمية أو تقنية، وليست قضية بحوث دولية أو فلسفية، بل هي قبل كل شيء في نظر البرجوازية **قضية سياسية**: لا بد من أن تكون حرية التعليم في خدمة حرية الاقتصاد، فإن ظهر التنافر بينهما، فلا بد من التضحية بالتعليم لإنقاذ حرية الاقتصاد. من هنا ظهرت ضرورة ذلك «التخطيط التربوي»، ولهذا السبب

بالذات كان التخطيط البرجوازي هنا **عملية ادارية صرفا، وليس عملية علمية**. فالحكومة في ردها المستند إلى ما توصلت إليه خير البحوث الدولية، ترى أن مهمة هذا «التخطيط التربوي» تقع على عاتق **الأجهزة الادارية** في وزارة التربية، وليس على عاتق الأجهزة العلمية مثلاً، إذ الأجهزة هذه لا وجود لها أصلاً، لأنها بالطبع تتنافى مع حرية التعليم التي هي من حرية الاقتصاد، أي من حرية البرجوازية في استثمارها، دون أي رادع، للطبقات الكادحة، وفي حرمانها لهذه الطبقات من حق التعليم. ولا تخجل الحكومة الموقرة من القول إن «على عاتق هذه الادارة المتطورة (أي المهترئة) يتوقف مستقبل لبنان العلمي والثقافي واستطراداً الانتاجي». هل سمع القارىء ووعى تماماً ما تقوله له الحكومة من أن البحوث الدولية كلها أوصلتها إلى القول بأن مستقبل لبنان كله، بأطفاله ورجاله ونسائه وشيوخه، وعلمه وثقافته وحضارته واقتصاده وسياحته إلخ... يتوقف على **جهاز الادارة** في وزارة التربية؟؟

ربما كان الحق مع الحكومة فمستقبل لبنان قد توقف بالفعل، ودولة البرجوازية هي التي أوقفته.

إن ربط التخطيط التربوي بجهاز الادارة يظهر بالفعل على حقيقته البرجوازية. وإذا كان التخطيط ضبطاً لتطور التعليم الرسمي ولجماً له، فلا بد من أن يكون عملية ادارية صرفة، لا علاقة لها بالعلم أو الثقافة أو بتطويرهما. وهو بالفعل كذلك في نظر البرجوازية اللبنانية، فهو عملية قمع طبقي، وأداة القمع هذا، بمختلف أشكاله، هي الدولة. لقد دخل القمع الطبقي حقل التعليم وراء قناع التخطيط التربوي.

تقسيم العمل والتنسيق بين الجامعات
موجه ضد التعليم الرسمي والجامعة اللبنانية

لرد الحكومة على وزيرها المستقيل جانب آخر له علاقة بالصراع الدائر حالياً بين ما يسمى بالتيار الفرنسي والتيار الأميركي في حقل التعليم. لن ندخل الآن في نقاش حول هذه القضية يبعدنا عن هدف ردنا على رد الحكومة، ونكتفي بالاشارة

إلى أن التناقض بين هذين التيارين **تناقض ثانوي**، وان **التناقض الرئيسي** هو التناقض القائم بين المدرسة الرسمية والمدرسة غير الرسمية، الاستعمارية والطائفية، وبين التيار الوطني والتيار البرجوازي الاستعماري داخل المدرسة الرسمية بالذات. وليس غريباً على البرجوازية، بمختلف فئاتها، أن تطمس التيار الوطني في حقل التعليم كي تظهر التناقض الرئيسي وكأنه قائم بين التيار الفرنسي والتيار الأميركي. فالحركة الطلابية، لا سيما في المدرسة الرسمية، مدعومة بالحركة الشعبية المعادية للبرجوازية، هي حاملة لواء التيار الوطني في التعليم، وليست البرجوازية حاملة له.

والواضح أن الحكومة تتوجه في ردها إلى من يعتبر نفسه ممثلاً للتيار الفرنسي أو اللاتيني، وبشكل صريح، إلى القائمين على المدرسة الطائفية. وهي هنا تلجأ إلى لغة التهدئة والتطمين. وإذا نحن نقلنا ما تقوله الحكومة إلى لغة عادية مفهومة من الجميع، وجدنا أنها تقول للقائمين على المدرسة الطائفية ما يلي:

«لا تخافوا من التخطيط الذي نرسم، فهو ليس موجهاً ضدكم، بل ضد عدونا الطبقي المشترك. افهموا القضية التعليمية بوعي طبقي. إن حرية التعليم التي كانت في خدمتكم بشكل رئيسي، يوم كانت في خدمة الطبقة البرجوازية ككل، على اختلاف فئاتها، ويوم كانت التصفية الطبقية تتحقق بشكل آلي، هذه الحرية لا بد الآن من الاعتداء عليها نسبياً، أو من اغتصابها جزئياً، كي تعود إلى ما كانت عليه من قبل، وتقوم بوظيفتها الاجتماعية السابقة. تكاتفوا معنا وادعموا خطوات رسالتنا الطبقية. ليست القضية الآن قضية فئوية، بل قضية النظام ككل، أي قضية الطبقة ككل. وسيكون لكم دوركم الرئيسي في هذا التخطيط، فحرية التعليم باقية، لكي يجب تنظيمها أو «تجليسها». اقبلوا ـ خدمة للطبقة ككل ـ بتوزيع جديد للأدوار. لا بد من التنسيق بين فئات البرجوازية كلها.

سيكون لكم الانسانيات والروحانيات. «قولبوا» روح الطلاب بحرية تامة. إنما «قولبوا» بشكل يجعلهم يقبلون **تلقائياً**، وبحرية من ذاتهم، نظام سيطرتنا، الطبقية القائم. هذا الدور كله لكم، وليس للدولة منه شيء. تكيفوا مع الوضع الجديد. اتركوا لنا، للدولة التي هي لكم ولغيركم من فئات الطبقة البرجوازية، مهمة

التخطيط التقني لخدمة الانتاج الحر. ولا تخافوا من كلمة التخطيط فهي مجرد تنظيم طبقي لحرية التعليم لإنقاذ حرية الاقتصاد. ولا تغاروا من التيار الأميركي إذا اعتمدته الدولة لتحقيق هذه المهمة، فلقد برهن على مقدرته على النجاح في هذا الحقل. وستقطف الطبقة البرجوازية كلها، وأنتم منها، ثمار هذا النجاح.

ثم إن لكم، إلى جانب تسلطكم الكامل على روح الانسان وانسانيته، دوراً في ما سميناه بالتخطيط التقني. إن سياسة الدولة هي التنسيق بين جامعتكم والجامعات الأخرى العاملة في لبنان. وهنا أيضاً لا تخافوا من كلمة التنسيق، فالقصد منها تقسيم العمل وتوزيع الأدوار بشكل عقلاني. وثقوا ـ وأنتم واثقون ـ أن دور القيادة والسيطرة في هذا التنسيق سيعود دوماً إلى تحالف جامعتكم الطائفية والجامعة الفرنسية والجامعة الأميركية. توزعوا أدوار التحالف فيما بينكم، وقسموا العمل بلا منافسة ولا تزاحم. فإذا نجحتم في هذه المهمة ـ ولسوف تنجحون ـ فإن الجامعة اللبنانية ستبقى خاضعة لسيطرتكم. وثقوا ان الدولة معكم جميعاً، وستساعدكم على النجاح في مهمتكم بالطرق الآتية:

١ ـ ستحاول خنق الجامعة اللبنانية.
٢ ـ فإن هي فشلت في ذلك، فستحاول لجم تطورها.

٣ ـ وإذا فرضت عليها الحركة الطلابية والحركة الشعبية تطوير الجامعة اللبنانية وتوسيعها فستحاول أن تجعل هذا التطور مشوهاً وستستخدم سلاح «التنسيق» لتحقيق هذا التطور المشوه: ستبذل كل جهدها لمنع فتح الفروع التطبيقية في الجامعة اللبنانية. فإن هي فشلت، فستعطي لهذه الفروع معنى ضيقاً يجعلها محصورة في كلية زراعة مثلاً، ولن تأتي على ذكر معاهد بتروكيميائية أو ميكانيكية أو غيرها من الفروع العلمية المتنوعة.

إذن، ترفعوا عن الخصومات الفئوية، فالأزمة تفرض عليكم جميعاً أن تجابهوا العدو الشعبي المشترك بوحدة برجوازية طبقية. وستسهر الدولة على تحقيق وحدتكم الطبقية هذه، حتى وإن كان ذلك يتطلب منها تفضيل فئة على الأخرى، أو تيار على آخر، وثقوا أن هذا التفضيل للتيار الأميركي مثلاً إنما هو لصالح الطبقة

البرجوازية ككل، أي لصالح النظام القائم».

انتهى خطاب الحكومة الذي نقلناه إلى القارىء بأمانة تامة. لا حاجة بنا إلى أن نضيف إلى هذا الخطاب أي توضيح. إنما نقول للحكومة بدورنا ما يلي:

إن منطق الادارة الطبقية الواعية شيء، ومنطق الواقع الاجتماعي في حركة تطوره الموضوعي شيء آخر. إن نجاح ذلك «التخطيط التربوي» البرجوازي أو فشله لا يحدده تصميم الحكومة على تنفيذ الارادة الطبقية للبرجوازية المسيطرة، وللطغمة المالية المهيمنة، بل يحدده تطور الصراع الطبقي داخل حقل التعليم. وبغض النظر عن مدى قبول المدرسة الطائفية بهذا «التخطيط التربوي» أو رفضها له، فإن الحركة الطلابية في المدرسة الرسمية بشكل خاص، والقوى الشعبية التقدمية والوطنية ستعمل على احباط هذه الخطة البرجوازية لضرب التعليم الرسمي.

٥

مشروع ورقة عمل

١ ـ في وظيفة نظام التعليم في لبنان

لنظام التعليم في لبنان وظيفة محددة هي، من وجهة نظر البرجوازية المسيطرة، الإسهام في تأمين التحقق الآلي لعمية إعادة انتاج علاقات الانتاج القائمة. لكنها ليست، بالضرورة، كذلك من وجهة نظر الطبقات الشعبية الكادحة. لذا، كانت المدرسة، بوجه عام، حقلاً لصراع طبقي بين الطبقات الاجتماعية المتصارعة، وكان، بالتالي، ممكناً للطبقات الشعبية أن تحقق في حقل التعليم مكتسبات تفرضها، بنضالها الديمقراطي، على البرجوازية ونظامها.

هذه الوظيفة لنظام التعليم تضعه في علاقة عضوية بالنظام السياسي القائم، من حيث أن مهمة هذا الأخير هي تأمين ديمومة التجدد للسيطرة الطبقية للطبقة البرجوازية المسيطرة. فهذه العلاقة هي أيضاً بدورها حقل لصراع طبقي: فكلما رجحت كفة البرجوازية في حقل التعليم والمدرسة كانت العلاقة هذه علاقة تلاؤم وتوافق، بينما هي تميل إلى العكس كلما رجحت كفة الطبقات الشعبية في نضالها الديمقراطي وفي مكتسباتها المنتزعة. حينئذ، يمكن أن تختل العلاقة بين النظامين، بحيث قد يصطدم النظام السياسي، في سيرورة تجدده، بعائق نظام التعليم الذي، بعد أن كان يقوم بوظيفته الطبقية تلك، بات يقوم، نسبياً، بنقيضها (مثلاً، في تزايد عدد الخريجين العاطلين عن العمل، أو في تزايد أعداد أبناء الفئات الشعبية في المدرسة، لا سيما في مراحلها الجامعية إلخ..).

٢ ـ في علاقة المدرسة الرسمية بالمدرسة الخاصة

من الضروري أن يكون النظر في بنية النظام التعليمي في ضوء وظيفته المحددة أعلاه. والعلاقة بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة هي القاعدة الأساسية التي يقوم عليها هذا النظام التلعيمي. وقبل أن نسترسل في معالجة هذه القضية، تجدر الملاحظة، في هذا المجال، أن البرجوازية لم تسع يوماً، منذ الاستقلال، إلى إيجاد مدرستها الموحَّدة والموحِّدة. وما عجزت عن القيام به في حقل التعليم، عجزت عن القيام به أيضاً في المجال السياسي، إذ أن نظامها الطائفي هو نظام تفتيت المجتمع والوطن، من حيث هو هو النظام السياسي لسيطرتها الطبقية. وما يصح في المجال السياسي والتعليمي، وفي المجال الايديولوجي بوجهٍ عام، يصح أيضاً في المجال الاقتصادي والاجتماعي. أما الملاحظة الثانية فلها علاقة بالمدرسة الخاصة. يمكن تمييز هذه المدرسة بثلاثة أنواع: مدرسة أجنبية ـ مدرسة طائفية محلية ـ مدرسة تجارية (مجانية). من الأفضل، منهجياً، أن نضع هذه الأخيرة جانباً، لأنها، ببساطة لا علاقة لها بالتعليم، بل إن دورها يكمن في تخريج أمّيين يندرجون، إحصائياً، في خانة المتعلمين.

نعود إلى العلاقة بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة لنقول إنها كانت دائماً **علاقة تناقض** طبقي داخل وحدة النظام التعليمي الواحد، من حيث هو نظام برجوازي. لكنها علاقة تناقض ضمن هيمنة المدرسة الخاصة، كمدرسة طائفية، على المدرسة الرسمية. هذا يعني أن من منطق نظام التعليم، في ارتباطه العضوي الوظيفي بالنظام السياسي الطائفي، كنظام لسيطرة البرجوازية اللبنانية، أن يؤدي كل خلل في علاقة تلك الهيمنة بين المدرستين إلى إمكانية تعطيل وظيفة نظام التعليم نفسها، ما دام النظام السياسي طائفياً. لكن، قد يكون من الممكن ألاّ يستتبع ذلك الخلل مثل هذا التعطيل إذا تمكنت البرجوازية من النجاح في إصلاح نظامها السياسي الطائفي إصلاحاً ديمقراطياً يلغي طابعه الطائفي، دون أن يلغي طابعه الطبقي البرجوازي.

إذا كان صحيحاً أن المدرسة الرسمية هي، بوجهٍ عام، مدرسة الطبقات الشعبية، وإن المدرسة الخاصة، هي، بوجهٍ عام أيضاً هي مدرسة الطبقات

العليا والمتوسطة، فإن ذلك الخلل في علاقة الهيمنة بين المدرستين بإمكانه أن يضع النظام التعليمي في علاقة تناقض بالنظام السياسي الطائفي، في المجالين: السياسي والايديولوجي.

في ضوء ما سبق، تتأكد الشعارات التي رُفعت في السبعينات، وأهمها، شعار ديمقراطية التعليم، بما يعنيه من تأمين التعليم للجميع، ولا سيما لأبناء الفئات الشعبية المحرومة من التعليم، وبما يعنيه أيضاً من ضرورة أن يكون هذا التعليم مجانياً وإلزامياً حتى نهاية المرحلة المتوسطة على الأقل. ولتحقيق ذلك، يجب تعزيز التعليم الرسمي. فالمدرسة الرسمية هي وحدها القادرة على تأمين ديمقراطية التعليم بمعناها السابق. ولقد أخذ مضمون هذا الشعار يتعمق بتعمق نضالات الحركة الشعبية والطلابية، ويتطور بتطور مكتسباتها. لذلك، أخذ يكتسب هذا الشعار، لا سيما عشية الحرب الأهلية، وبعد تطور نسبي، كمي ونوعي، في التعليم الرسمي، معنى آخر هو تحسين مستوى التعليم، لا سيما في المدرسة الرسمية، حتى يضاهي، بل يتخطى مستواه في المدرسة الخاصة، وحتى تأتي المعارف التي يعطيها التعليم للتلميذ أو الطالب، متفقة مع حاجات المجتمع، في أفق تطوره الديمقراطي الممكن. وفي هذا إشارة إلى الهمّ الذي أخذ يستحوذ على فكر قيادات الحركة الطلابية، بارتباطها بالحركة الشعبية، لمعالجة مشكلة الخريجين، العاطلين عن العمل.

خلاصة القول، إن نظام التعليم البرجوازي يحمل تناقضه الداخلي الذي يجعل من المدرسة حقلاً لصراع طبقي. هذا يعني أن بالإمكان تحقيق مكتسبات جدية في ميدان ديمقراطية التعليم، في شروط محددة من تطور نضالات ديمقراطية شعبية وطلابية. والتجربة التاريخية الماضية تبيّن أن من أهم شروط ذلك صياغة برنامج مطلبي واضح الأهداف وإمكانات تحقيقها، وقيادة موحّدة لهذا النضال الديمقراطي في حقل التعليم، وعلاقة تنسيق وطيدة بين الهيئات التعليمية النقابية (طلاب وأساتذة)، وبين القيادات السياسية للحركة الشعبية الجماهيرية. وكانت كلما توفرت هذه الشروط، كان بالإمكان تحقيق تلك المكتسبات. فتاريخ المدرسة الرسمية قد ارتبط ارتباطاً عضوياً، منذ عهد الاستقلال حتى اليوم، بالحركة النضالية

الديمقراطية الوطنية. ويمكن القول، دون مبالغة، إن كل ما تحقق من مكتسبات كان نتيجة لتلك النضالات المتراكمة والمتصاعدة، حتى حين كان تطور التعليم الرسمي يستجيب، في بعض مراحله ـ كما في نهاية الستينات مثلاً ـ نسبياً، وفي حدود ضيقة، لحاجات النظام الاجتماعي والاقتصادي البرجوازي، لا سيما في مرحلة نهوض اقتصادي نسبي عرفه هذا النظام مع شهاب، وفي مطلع السبعينات.

٣ ـ الوضع التعليمي عشية الحرب

يمكن تحديد المعالم الأساسية لهذا الوضع بما يلي:

أ ـ نهوض في الحركة الطلابية، نهوض في النضال الديمقراطي العام، نهوض في تطور الحركةالوطنية. ونتيجةً لهذا النهوض، تعزز موقع المدرسة الرسمية ودورها في نظام التعليم، لا سيما في مرحلتيه الثانوية والجامعية. واحتدمت، بالتالي، المنافسة في هذا النظام التعليمي بين المدرسة الرسمية والمدرسة الخاصة، مع بداية رجحان نسبي في تطور علاقة الهيمنة بين المدرستين لصالح المدرسة الرسمية، في شتى المجالات: من أبنية وأجهزة وعدد مدارس وبرامج وإعداد للمعلمين وأساتذة التعليم الثانوي وامتحانات وحتى المستوى.

ب ـ تزايد انفكاك الفئات الدنيا من البرجوازية أو من الطبقات المتوسطة، عن الطغمة المالية ونظامها، بمعنى أن هذه الفئات باتت تدرك، نسبياً، أن مصالحها الطبقية المباشرة هي في تصادم متزايد مع هذا النظام الذي، وإن كان في مراحله الحالية يؤمن لها مصالحها، لم يعد الآن يؤمنها لها. ونتيجة لذلك، أخذ يحتدم التناقض ويتفاقم بين نظام التعليم والنظام الاقتصادي القائم. مثال على ذلك، أزمة الخريجين وما ورد في البيان الوزاري لوزارة صائب سلام ـ وزارة الشباب ـ من تشخيص لهذه الأزمة بأنها تكمن في وفرة المتعلمين والخريجين، دون حلّ يقود إليه مثل هذا التشخيص ويكمن إمّا في الهجرة وإمّا في التجهيل (أو لجم التعليم).

جـ ـ توطّد مواقع الحركة الوطنية والديمقراطية (واليسار بوجهٍ عام) في المدرسة الرسمية، سواء في هيئاتها النقابية، أو شبه النقابية، أم في أعداد طلابها وأساتذتها، وتوجهها العام، في علاقته المباشرة بالتوجه السياسي العام للحركة

الشعبية في البلاد.

د ـ توطّد الدور النقابي للجامعة اللبنانية ولاتحاد الطلاب فيها الذي بات يقود نضالات الطلاب حتى في الجامعات الأخرى، وفي المدرسة الخاصة بمختلف فئاتها، بوجهٍ عام.

هـ ـ توطّد مواقع اتحاد الشباب الديمقراطي في الحركة الطلابية، ونجاحات ملحوظة في تطور العمل الديمقراطي، كالتنظيم النقابي للطلاب والأساتذة.

و ـ تزايد الطابع الوطني للنضال الديمقراطي، في علاقة وثيقة بتوطد العلاقة بين الحركة الوطنية اللبنانية والمقاومة الفلسطينية.

ز ـ تعزّز العلاقة بين الحركة الطلابية والحركة الشعبية، وتعزّز دور الطبقة العاملة في قيادة النضالات الوطنية الديمقراطية.

كل هذا أدّى إلى ظهور ذلك الخلل في تعطّل، أو قل في إمكانية تعطّل الوظيفة البرجوازية لنظام التعليم.

لذا، كان الحل الفاشي هو الحل الذي ارتأته البرجوازية، والطغمة المالية بالذات، وهي الفئة المهيمنة منها، لأزمة نظامها العامة، ولأزمة هذا النظام في حقل التعليم.

٤ ـ الفاشية والتعليم

ما هي ملامح الحل الفاشي لأزمة البرجوازية في حقل التعليم؟. ببساطة واختصار: تعطيل عملية التعليم، أو قل تجهيل أبناء الفئات الشعبية بوجه خاص، المسلمين والمسيحيين سواء بسواء، وهم الذين تحقق ما تحقق من مكتسبات في ميدان المدرسة الرسمية لأجلهم ولصالحهم. هذا **أولاً**.

ثانياً: ضرب المدرسة الرسمية في شتى مراحلها وتأمين الهيمنة المطلقة للمدرسة الخاصة الطائفية.

ثالثاً: تفتيت النظام التعليمي بحسب التفتيت الطائفي.

. . . . . .

القسم الثاني

١ ـ حول منهجي الفلسفة العربية والفلسفة العامة

٢ ـ حول منهج تاريخ الفكر

٣ ـ نقل المفاهيم الاجتماعية وانتاجها باللغة العربية

١

حول منهجي
الفلسفة العربية والفلسفة العامة(*)

حاولت الدراسة التمهيدية التي قدّمت لهذا الملف أن تبين لنا الخط العام لمناهج التعليم في مرحلته الثانوية وأسسها الايديولوجية والطبقية. نودّ الآن أن نظهر كيف ينعكس هذا الخط وهذه الأسس بشكل واضح في منهج الفلسفة العربية والفلسفة العامة. وقد رأينا أن من الأقرب إلى الواقع وإلى المنطق أن نجمع في دراسة نقدية واحدة هاتين المادتين بدلاً من الفصل بينهما، لأن تكوّن التفكير الفلسفي عند الطالب الثانوي، في اتجاه معين سنحدده فيما بعد، هو نتيجة تدريس المادتين في علاقتهما المتبادلة، وليس نتيجة لتدريس مادّة منهما، كما يبدو في الظاهر. فوضع كل مادة منهما يحدده ويقيّمه وضع المادة الثانية. لذلك لا بد أن نقوم، في بدء هذه الدراسة، بمقارنة بين وضع هاتين المادتين في المنهج العام، ولا بد أن تقودنا هذه المقارنة السريعة إلى تبيان الفارق الكبير في الأهمية المعطاة لكل منهما، إن من حيث «الكمية» أو من حيث «الكيفية». ونقصد بالكمية هنا عدد الساعات الاسبوعية المخصصة لكل مادة وسعة منهجها. ونقصد بالكيفية الاتجاه العام لكلا المنهجين وطريقة وضعهما وتركيبهما، والمقصود من تدريسهما.

١ ـ مقارنة «كمية» بين مادتي الفلسفة العربية والفلسفة العامة.

يخصص المنهج الجديد إحدى عشرة ساعة أسبوعية للفلسفة العامة وست ساعات للفلسفة العربية، بينما كان يخصص المنهج القديم تسع ساعات للمادة

(*) الطريق، العدد ٩، تشرين الأول ١٩٦٨.

الأولى مقابل سبع ساعات للمادة الثانية. وقد يبدو أن حذف ساعة من ساعات الفلسفة العربية منطقي، لأن قسماً كبيراً من منهج هذه المادة قد سقط. غير أن منهج الفلسفة العامة لم يحدث فيه أن تغير من حيث الكمية المجردة. فالجديد فيه، وهو مهم، يدور حول عرضه وتركيبه. لا حول كمية فصوله. فلماذا هذه الأهمية المبالغ بها التي خُصت بها الفلسفة العامة، إن في سعة المنهج أم في عدد الساعات؟ ولماذا هذا الإجحاف بحق مادة الفلسفة العربية؟ إن هذين السؤالين مرتبطان عضوياً، ولا يمكن الرد على أحدهما إلا بالرد على الآخر. فأهمية كل مادة من المادتين لا تظهر في وضع هذه المادة في ذاتها، بقدر ما تظهر في علاقتها مع المادة الأخرى.

وربما قيل لنا، رداً على هذا السؤال، ما يلي:

«صحيح أن كمية منهج الفلسفة العامة لم يتغير، غير أن تركيبه الجديد يعطي لكل فصل من فصوله نفس الأهمية. فالترابط العضوي بين مختلف الفصول يفرض على الطالب معالجة المنهج بكامله وعدم الاكتفاء بمعالجة قسم منه، كما كان الحال في المنهج القديم. فتركيب المنهج القديم كان يسمح للطالب والاستاذ معاً بالتأكيد على باب علم النفس دون غيره، وحصر الاهتمام فيه. يساعدهما على ذلك أيضاً التقليد الذي جرت العادة على اتباعه دون استثناء والقاضي بتضمين أسئلة الامتحانات الرسمية موضوعاً واحداً على الأقل في مادة علم النفس. لذلك يمكن القول بأن الإبقاء على هذا المنهج مع اعادة تركيبه بشكل يفرض بالضرورة معالجة كل مواده، هو في الحقيقة، أي عملياً، توسيع له وزيادة لفصول كثيرة عليه. هذه الزيادة العملية تستلزم زيادة في الساعات المخصصة لمعالجته».

إن هذا الرد على السؤال الذي طرحناه نحن يبدو في الظاهر منطقياً، وهو في الحقيقة لا يرتكز إلى أي منطق. ذلك أن المختصين بشؤون التربية والتعليم الذين وضعوا المنهج القديم وخصصوا له تسع ساعات أسبوعية، إنما خصصوا هذه الساعات لمعالجة المنهج بكامله لا لمعالجة قسم منه. والدليل على ذلك أن موضوعات امتحان الفلسفة في فرنسا تُعطى بشكل يفرض على الطالب معرفة المنهج بكامله، إذ لم تجر العادة مطلقاً على اعطاء موضوع من موضوعات الامتحان

الثلاثة في علم النفس، فغالباً ما تكون الموضوعات الثلاثة كلها في الأخلاق فقط أو في المنطق فقط أو في أبواب ليس منها علم نفس. وقد أخذ مثل فرنسا عن قصد لأن الفرنسيين هم الذين وضعوا المنهج القديم ونحن الذين نقلناه عنهم. غير أننا لم نذهب في عملية النقل هذه إلى أقصى مداها، فاختصرنا المنهج عملياً، فكانت عملية نقله لطلابنا اختصاراً له، وخصصنا ساعاته كلها لمعالجة ما يقل عن نصفه. لذلك كانت نتيجة عملية النقل هذه مزدوجة: تضخم في الساعات واختصار للمادة المدرَّسة. إن كل أساتذة الفلسفة العامة في لبنان بلا أي استثناء يستطيعون أن يؤكدوا معنا على أنهم يركزون جلّ اهتمامهم على باب علم النفس دون غيره، وأنهم، بالتالي، لا ينهون المنهج اطلاقاً. فهم نادراً ما يتعرضون لبقية الأبواب، ونخصّ بالذكر باب المنطق أو باب منهجية العلوم. وإن تعرّضوا لها فلا يوفونها حقها من المعالجة. ومن الخطأ الكبير إرجاع السبب الرئيسي في ذلك إلى قلة الساعات، وهي في الحقيقة وافية وافرة. إن في الإمكان انهاء المنهج بكامله على أساس تسع ساعات أسبوعية وعلى أساس سنة دراسية فعلية تبدأ في أول أسبوع من شهر تشرين الأول وتنتهي في أول أسبوع من شهر حزيران. ونقول ذلك عن تجربة لا عن ثرثرة. إلا أن الواقع الفعلي قلّ ما يتلاءم مع المبدأ النظري، خاصة إذا لم يكن المبدأ النظري نتاجاً للتفكير في الواقع الفعلي ولعقلنته، كما هو الأمر في لبنان. لقد تكوّن وضع تعليمي في لبنان فرض نفسه فرضاً على الاساتذة والطلاب معاً لا يمكن تجاهله: إن مادة الفلسفة، **بوجه عام**، تنحصر في باب علم النفس، والنجاح في البكالوريا يمر عبر هذا الباب دون غيره. والدليل على ذلك أن الاكثرية الساحقة من الطلاب تختار، في الامتحانات، موضوع علم النفس. ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نحمِّل الاستاذ مسؤولية هذا الوضع التعليمي، بل علينا أن نبحث عن أسباب هذه الحالة «الشاذة» في كيان المنهج نفسه كمنهج **منقول** وفي علاقته مع مادة انسانية خاصة يكوّنها طلاب **لبنانيون**. إن اختصار المنهج بالشكل الذي أشرنا إليه يدل بكل وضوح على فشل هذا المنهج المنقول في تلاؤمه مع عالم طلابي مدرسي يعكس عالماً اجتماعياً **خاصاً**. هذا لا يعني مطلقاً أن ما حذف عملياً من المنهج يجب حذفه، وما بقي يجب إبقاؤه، لأنه المادة الصالحة التي قُبلَ بها. إن عملية التلاؤم والتوافق بين المنهج المنقول والواقع الاجتماعي في وجوده

المدرسي ليست مجرد عملية كمية، وإن كانت كمية المنهج قسماً منها إنها - كما سنرى - تخص قبل كل شيء بنية المنهج في فصوله واتجاهاته، وفي العالم الفكري الذي ينفتح إليه من عالم اجتماعي خاص يتخذه موضوعاً للتفكير الفلسفي. لذلك كانت عملية اختصار المنهج كمياً وحصره في فرع من فروعه تعبيراً فعلياً عن فشل عملية التلاؤم هذه هو في حدّ ذاته فشل في حلها. وهذا الفشل راجع إلى كون المشكلة مطروحة طرحاً خاطئاً: نقل منهج وفرضه على واقع يرفضه. وما دام الخطأ في المشكلة فلا سبيل إلى حلها.

ولا بد هنا من طرح سؤال: هل انتبهت وزارة التربية، أو القائمون عليها، إلى هذه المشكلة في تعديلها للمنهج؟ يبدو لنا أنها لم تعتبر سوى الوجه الكميّ للمشكلة، وكأن المشكلة لا وجود لها. فاكتفت، رعاها الله، بزيادة ساعتين اسبوعيتين، وكان الحل. إلا أن زيادة الساعتين ليست منطقية حتى من الناحية الكمية الصرف. ذلك أن في إمكاننا على ضوء ما قلنا. أن نؤكد بقوة على أن خمس ساعات اسبوعية كافية تماماً لمعالجة ما بقي فعلاً من المنهج المنقول بعد الحذف والاختصار. فإبقاء كمية المنهج كما هي لا تستلزم بحال من الأحوال هذه الزيادة. فما هو إذن تفسير هذا الكرم الزائد؟

وبما أن القائمين على وزارة التربية لم يجدوا أي ضرورة لإعطائنا هذا التفسير - وهذا ما يتفق تماماً مع المنطق البيروقراطي الذي اتبع في وضع المنهج الجديد -، سنحاول القيام بهذه المهمة على قدر المستطاع. ربما رأت وزارة التربية أن نتائج الامتحانات الرسمية في مادة الفلسفة العامة سيئة جداً، ولعلها رأت أيضاً أن من الأسباب الرئيسية لهذا الوضع المتدهور المستمر ضعف الطلبة في اللغة الاجنبية، وخاصة في اللغة الفرنسية. فتكون زيادة ساعات تدريس هذه المادة محاولة لإصلاح هذا الضعف. إذا كان الأمر كذلك، أي إذا كان هذا هو التفسير الذي في رأس من قام بتعديل المنهج وتجديده، وجب علينا أن نلاحظ أن هذا النوع من التفكير لا يرتكز إلى أي قاعدة تربوية أو منطقية، ولا يساعد على حل مشكلة الضعف اللغوية. فلو كانت القضية مجرد قضية كمية لوجدت حلها مباشرة في حدود المنهج القديم بالذات، ولما طرحت أي مشكلة. فقد رأينا أن تسع ساعات أسبوعية هي

في الواقع مخصصة لمعالجة منهج فعلي لا تحتاج معالجته إلى أكثر من خمس ساعات أسبوعية. هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، يمكننا القول بأن زيادة ساعات مادة الفلسفة العامة لا ترجع بالفائدة إلا لمن يملك اللغة الأجنبية؛ أما من هو ضعيف بها فلا يستفيد من هذه الزيادة التي لا تحل مشكلته اللغوية بل تزيدها تعقيداً. فالمعلوم أن اللغة الأجنبية، كلغة، لا تدرس في صف الفلسفة، بل ما يدرس هو الفكر لا اللغة. فكيف يمكن أن يستفيد الطالب من دراسة فكر لا يملك لغته؟ إن النتيجة العملية لهذا العدد الزائد لساعات الفلسفة العامة واضحة وخطرة: تقوية فكر من يملك اللغة الأجنبية، واضعاف فكر من هو ضعيف في هذه اللغة. عكس ما يمكن أن تكون وزارة التربية قد هدفت إليه. إلا إذا كنا مخطئين في حسن ظننا بالقائمين على هذه الوزارة!!

نعود فنطرح سؤالنا الذي انطلقنا منه: لماذا خُصَّت الفلسفة الغربية بأهمية بالغة تفوق بكثير أهمية دراسة الفكر العربي؟ إن المقارنة «الكمية» بين المادتين فرضت علينا طرح هذا السؤال. والجواب عليه نجده في توزيع الساعات الاسبوعية بين المادتين، وفي ضآلة منهج الفلسفة العربية وسعة المنهج الآخر. إن مجرد العلاقة الكمية بين المادتين توحي إلى الطالب بشكل عنيف، بل وتفرض عليه أن يتوجه بفكره نحو الفكر الغربي، وخاصة في شكله البرجوازي، لا يعير الفكر العربي من الاهتمام إلا قدراً يسيراً هو حياء تجاه ذاته أكثر منه معرفة بها. وفي هذا تقييم مسبق محدد للفكرين، لا يمكن فهم علاقة المادتين في المنهج، إن كماً أو كيفاً، إلا بفهمه. وهذا التقييم أساس المنهج. إنه يفترض أن الفكر الغربي هو وحده الذي يطرح ويعالج مشكلات الانسان المعاصر. وهذا يعني أن مشكلات الانسان المعاصر واحدة متماثلة، فلا وجود لمشكلات خاصة بالانسان العربي، عليه أن يطرحها ويعالجها.

هذه الخلاصة أدت إليها المقارنة «الكمية» بين المادتين. وهي بدورها تؤدي بنا إلى ضرورة القيام بمقارنة «كيفية» بينهما.

٢ ـ مقارنة «كيفية» بين مادتي الفلسفة العربية والفلسفة العامة.

ننطلق، في هذه المقارنة، من نقطة أساسية، وهي وجود اختلاف جذري في

طريقة معالجة هاتين المادتين. إن الفلسفة العربية تدُرس **كتاريخ لا كفلسفة**؛ أما الفلسفة الغربية فهي تُدرس **كفلسفة عامة لا كتاريخ**؛ أي إنها تدرس من خلال وحدة المشكلات التي تطرحها وتعالجها. والفرق شاسع جداً بين الطريقتين، وهو ناتج، كما ذكرنا، عن تفييم خاص للمادة الفكرية لهاتين الفلسفتين. إن الانطلاق، في دراسة الفلسفة الغربية كفلسفة، من الوحدة البنيوية لمشكلاتها هو في حد ذاته محاولة تفكير في هذه المشكلات. والتفكير في مشكلات الفكر انتاج للفكر. أما دراسة الفكر العربي كتاريخ للفلسفة والمتبع في مدارسنا، فهي **مجرد عرض لآراء** بعض الفلاسفة، لا يؤدي إلى أي تفكير في مشكلات هذا الفكر، وبالتالي لا ينتج أي فكر. إن هذه الدراسة «التاريخية» للفكر العربي تفرض بالضرورة شكلاً خاصاً لمعالجته: فهي نوع معين من دراسة المؤلفين، لا دراسة للمشكلات الفكرية نفسها. فنقول مثلا: ولد ابن سينا أو الفارابي بتاريخ كذا وكذا. أما الغزالي أو ابن رشد، فقد ولد بتاريخ كذا، وقال شيئاً آخر يختلف عما قاله من سبقه في كلامه عن شيء آخر أو عن الشيء نفسه. ولا نجد أي رابط فكري أو بنيوي بين ما قاله هؤلاء، ولا نعرف، ولا يهمنا أن نعرف **لماذا** اختلفوا في القول إو تماثلوا، أو **لماذا** اختلفت المشكلات أو تماثلت. بل لربما لم نعرف، ولا يهمنا أن نعرف، لماذا وبماذا فكروا، وهل كان من الضرورة أن يفكروا. والرابط الوحيد الذي نجده بينهم هو التتابع الزماني. بهذا الشكل وبهذه الطريقة نفصل هؤلاء الفلاسفة عن الوحدة الفكرية، البنيوية والتاريخية التي تربط بينهم، ونقطعهم عن الواقع الاجتماعي الذي كان موضوعاً لفكرهم. وهكذا تضيع في ذهن الطالب الوحدة العميقة للفكر العربي وأصالة نشأته وتطوره وتكامله. إن هذه الطريقة في معالجة الفكر العربي تُفقد هذا الفكر حياته وحيويته، وتوحي إلى الطالب بأخذه **كجثة تاريخية** لا ارتباط لها بحياتنا وبمشكلاتنا المعاصرة. فهو ثقل إذا عادت الحياة إو أعدناها إليه، صار حاجزاً أمام فكرنا نحو نشأته الحديثة. لذلك وجب الخلاص منه، بحياء، مع قليل من الاعتراف بما كانه سابقاً. إنه الماضي، وما على الماضي أن يعود. من هنا نفهم كيف أن الفكر العربي مأخوذ، في المنهج، **كتراث لا كحياة حضارية** لها وجودها المميَّز في وجودنا المعاصر، أي في صلب علاقتنا بعالمنا.

قلنا إن منطلق هذا التفكير تقييم خاص للفكر العربي هو أن هذا الفكر لا

ارتباط له اطلاقاً بمشكلات حياتنا المعاصرة، فلا قدرة له إذن على معالجة هذه المشكلات. بين ماضي الفكر وحاضره انقطاع مطلق، وكذلك بين ماضي الانسان وحاضره. ونحن الآن في حاضرنا نعاني مشكلات الانسان في حاضره، فلا سبيل لماضي الفكر أن يعالج حاضر الانسان، ولا سبيل لنشأة الفكر الحديث إلا بدفن ماضيه. غير أن الفرضية لا تقوم إلا على أساس نظرة معينة لمشكلاتنا المعاصرة تتلخص في اعتبار هذه المشكلات متماثلة لمشكلات الانسان المعاصر بوجه عام. وهذه النظرة للانسان هي ما سماه المدير العام لوزارة التربية الوطنية «بالنزعة الانسانية»:

وإذا نحن تفحصنا هذه النظرة وجدنا أن أساسها مثالي ميتافيزيقي: فهي تفترض وحدة الانسان وتماثله في كل المجتمعات. بهذا تصبح دراسة الفلسفة تحديداً لمفهوم الانسان بوجه عام. وبما إن الانسان واحد أينما كان، وجب على من أراد «التفلسف» أن يُعمِل فكره في هذا الانسان المجرد، لا في واقعه وفي شروط وجوده التاريخي والاجتماعي. فيكون التفكير الفلسفي تحديداً للانسان العام وتفكيراً في هذا التحديد.

غير أن هذا المفهوم للانسان كانسان عام مجرد هو مفهوم غربي أنتجه الفكر البرجوازي الغربي في ظروف تاريخية معينة تخص الغرب. لذلك، إذا نحن تبنينا ـ كما هو الحال في منهج الفلسفة ـ هذا المفهوم للانسان الواحد المجرد وأخذنا به، وجب علينا بالضرورة دراسة مشكلاتنا انطلاقاً من الفكر الغربي البرجوازي، لأن هذا الفكر هو الذي يطرح مشكلات الانسان العام المجرد، والتي هي بالتالي مشكلاتنا. وهذه النظرة لها مدلولها الايديولوجي الخطير: **إن مستقبل الانسان العربي في لبنان يكمن في غربيته، ولنقل في تغرّبه.** وهذا ما يهدف إلى تحقيقه منهج المادتين ويرتكز إليه. **إن تغرّب الانسان العربي في لبنان هو منطلق المنهج وهدفه معاً.** وهذا واضح جداً منذ البداية، أي منذ أن نظرنا إلى الفكر العربي كتاريخ بمعناه المبتذل، ونظرنا إلى الفكر الغربي البرجوازي انطلاقاً من مشكلاته المطروحة. إن مجرد قبولنا بالانقطاع المطلق بين الماضي والحاضر، بين ماضي الانسان والفكر وحاضريهما، هو قبول بواقع أنتجه الاستعمار. إن الاستعمار هو

الذي أحدث هذا الانقطاع الزماني في حركة تاريخنا وصيرورتنا. إلا أن وجود هذا الانقطاع لا يعني اطلاقاً ضرورة القبول به. بل بالعكس، ان مستقبل الانسان العربي مرتبط بشكل وثيق بمقدرته على رفض هذا الانقطاع، أي بمقدرته على اعادة الوحدة البنيوية لتاريخه، بانتاجه لتاريخه. إن محاولة اعادة هذه الوحدة التاريخية التي تتحدد كرفض لواقع الاستعمار في وجودنا المعاصر، تظهر في مختلف ميادين حياتنا الاجتماعية، إن في السياسة أم في الشعر أم في الموسيقى، بغض النظر عن مدى نجاحها أو فشلها. والقبول بهذا الانقطاع كواقع استعماري موروث، كما يظهر في المنهج، واتخاذه منطلقاً ايجابياً لسياسة التعليم، هما في حد ذاتهما اتخاذ لموقف معين من مشكلة الانسان العربي المعاصر بين ماضيه وحاضره، وبوجه عام، من مشكلة التحرر من الاستعمار. هذا الموقف المعين هو التزام من قبل القائمين على شؤون التربية والتعليم وإلزام للجيل الجديد في السير في طريق التغرُّب والتغريب، أي في الطريق الذي شقه فكر البرجوازية الغربية وايديولوجيتها الرجعية. وهذا ما سنحاول ايضاحه.

٣ ـ تاريخ الفلسفة العربية.

إن من ينظر لمنهج تاريخ الفلسفة العربية يصعب عليه أن يرى، لأول وهلة، المنطق الذي خضع له تقسيم هذا المنهج واختيار فصوله ومفكريه، خاصة إذا قورن بالمنهج القديم. فالقارىء يتساءل، بحق، عن السبب الذي دفع واضعي المنهج أو معدّليه إلى حذف مفكرين كابن سينا والفارابي مثلاً دون غيرهما. هل المشكلة التي تعرّض لها معدلو المنهج مجرد مشكلة كمية اقتصر حلها على الحذف والإسقاط فقط؟ هل كان همّ القائمين على نشر الفكر العربي مجرد «تخفيف» ثقل هذا الفكر على فكر الطالب؟ أم أن وراء المنطق الكمي للحذف والإسقاط منطق آخر له صلة وثيقة بتقييم هذا الفكر وتوجيه فكر الطالب في خط هذا التقييم؟ كل هذه الأسئلة لم يجد «الحافظون» للفكر العربي أي ضرورة لإعطائنا جواباً لها. ولقد سبق وأشرنا إلى الطريقة البيروقراطية التي أتبعتها وزارة التربية في وضعها المنهج الجديد. لكن، كلما تقدم بنا البحث في دراستنا النقدية للمنهج، كلما تبدى لنا أن القضية أخطر من ذلك. فاتباع الطريقة البيروقراطية في وضع المنهج وتعديله ليست عادة وتقليد

فحسب، بل نتيجة لحرص الدولة على اخفاء الأسباب الحقيقية. أي الايديولوجية، للاتجاه العام لتعديل المنهج. لذلك سنحاول أن نوضح هذه الأسباب في تحديدنا لمنطق هذا التعديل.

ليس الجديد في المنهج الجديد مجرد كم يقتصر على اسقاط قسم منه. مما لا شك فيه أن الفكر العربي، إذا خف ثقله، أباح للطالب أن يتجه بفكره نحو فكر آخر له الغلبة، هو الفكر الغربي البرجوازي. غير أن هذا لا يكفي لتحقيق هذا التوجيه، فلا بد من شرط آخر لتحقيق عملية التغريب. هذا الشرط هو تقييم خاص للفكر العربي، يظهر بوضوح في طريقة عرضه وتقسيمه في المنهج الجديد. فلنلق إذن نظرة سريعة على منهج الفلسفة العربية كما يقدمه لنا «حافظو» الفكر العربي. يحتوي هذا المنهج على بابين كبيرين: الباب الأول: **الأصول اليونانية** للفلسفة العربية. الباب الثاني: **اعلام هذه الفلسفة**. نجد في الباب الأول قسمين: ١ ـ أفلاطون وأرسطو ـ ٢ ـ نقل أفلاطون وأرسطو إلى العربية. أما الباب الثاني فيحتوي على اعلام الفلسفة العربية في المشرق العربي (الفارابي ـ ابن سينا ـ المعرّي ـ الغزالي)، وعلى أعلامها في المغرب (ابن رشد وابن خلدون). إذا نظرنا بدقة إلى هذا التقسيم، وجدناه يتضمن ثلاث حلقات رئيسية تظهر كأنها تكوّن أساس بنية الفكر العربي. الحلقة الأولى، وهي **حلقة الأصل**، تتحدد فيها الفلسفة اليونانية كأساس للفلسفة العربية ومنهل لها. أما الأثر الكبير للفكر الهندي والفارسي على الفكر العربي فلا ذكر له اطلاقاً في المنهج. وهذا الجهل التاريخي المقصود له مدلوله الايديولوجي، كما سنرى فيما بعد. والحلقة الثانية هي **حلقة النقل**. والمنقول هنا أصل الفكر العربي وأساسه، أي مادّته التي منها نشأ وفيها ترعرع. والمعلوم، حسب المنهج، إن ظهور الفكر العربي كفكر فلسفي لاحق لظهور النقل وتابع له. فما ظهرت الفلسفة العربية إلى عالم الوجود إلا بعد نقل الفلسفة اليونانية إلى اللغة العربية، أي أن الفكر العربي ما انفتح إلى عالم الفلسفة إلا حين عرف أصله بعد نقله. بهذا تكون حركة بناء الفكر العربي وتطوره حركة وعي لأصله المنقول، أي ليونانيته. وهكذا تكون الحلقة الثالثة **حلقة الشرح**، لأن وعي هذا الأصل المنقول شرح له. واختيار اعلام الفلسفة العربية خاضع بالضرورة لمنطق هذا التقسيم الثلاثي ولهذه النظرة المشوهة للفكر العربي. فأعلام

هذه الفلسفة ـ كما يبدو في المنهج ـ هم الذين وعوا هذا الأصل اليوناني الغربي للفكر العربي، فحاولوا شرحه بعد أن نقلوه وتبنوه. ونحن نقول عن قصد إن الفكر اليوناني فكر غربي لأن فكر الغرب المعاصر وجد فيه منطلقه وماضيه، ورجع إليه في بنائه الحالي لوحدته التاريخية. ولا نستطيع قول ذلك عن الفكر العربي المعاصر. لذلك أمكن القول بأن عملية شرح الفكر اليوناني الذي اقتصر عليها الفكر العربي ـ كما يوحي بذلك تقسيم المنهج ـ هي في الحقيقة عملية تغريب لهذا الفكر الأخير الذي تكمن «عظمته» في مقدرته على تحقيق هذه العملية. وحين يتوقف الفكر العربي عند ابن رشد، شارح أرسطو، يصير من المنطق جداً أن يعود فيتابع حركته التاريخية، كحركة تغريب، بدراسته للفكر الغربي كفكر للانسان المعاصر. ويصير من المنطق أيضاً أن تكون كل الأهمية للفلسفة العامة الغربية، لأن منهج هذه الفلسفة يظهر هنا، بشكل منسجم، كتتمة لمنهج تاريخ الفلسفة العربية كتاريخ لتغريب الفكر العربي. إن التكامل بين المنهجين يجد منطقه في منطق هذا التغريب.

لقد بدأ يتضح لنا المنطق الخفي لتقسيم هذين المنهجين ولشكل دراستهما! إنه يكمن في نظرة خاصة للماضي تحددها نظرة خاصة للحاضر والمستقبل. فمن الضرورة أن يتحدد الفكر العربي كفكر **لا أصالة فيه** لتبرير تطوير الفكر العربي المعاصر في أفق تغريبه، أي في أفق الايديولوجية البرجوازية الغربية. ولا عجب إذن أن تكون هذه النظرة الفكرية المزدوجة مبنية على سياسة ايديولوجية خاصة تضع الغرب الرأسمالي أفقاً لحركة تاريخنا، وتجعل منه قطباً لصيرورتنا. إذا كان لتاريخنا المعاصر أن يتطور في خط تطور الرأسمالية الغربية، فمن الضرورة جداً أن تكون الايديولوجية الرجعية للبرجوازية الغربية أفقاً لتطور فكرنا المعاصر.

إن هذه السياسة الايديولوجية تنعكس في المنهج على الوجه التالي:

١ ـ إن الفكر العربي يدرس كجثة تاريخية، أي كتراث، لا صلة له بواقعه الاجتماعي، ولا بواقعنا الحاضر.

٢ ـ إن الفكر العربي فكر لا أصالة فيه. وانعدام هذه الأصالة ليس هدفاً في حد ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق هدف أخر هو ما قلناه عن توجيه الفكر المعاصر

نحو الايديولوجية البرجوازية الغربية. وهنا يظهر لنا السبب الحقيقي لحذف علم الكلام، أو على الأصح، لعدم معالجته كباب مستقل، يقدم لدراسة الفكر العربي الفلسفي ويوضح بنيته الأصيلة. فدراسته من خلال فكر الغزالي وموقف هذا الفقيه منه، تخل بالموضوعية العلمية. وتقطعه عن شروط نشأته الاجتماعية والتاريخية، وتفقده أهميته العظمى التي كانت له في تاريخ الفكر الفلسفي في الاسلام. إن معالجة علم الكلام بهذا الشكل، خطأ منهجي وتربوي مقصود، فهي من ناحية، تبالغ في تقييم فكر الغزالي فتجعله يحتل مكانة الشرف في تاريخ الفكر العربي، ومن ناحية أخرى، تقلل من الأثر الفكري الكبير لعلم الكلام بقطعه عن واقعه الاجتماعي. هذا الشكل في معالجة علم الكلام هو في الواقع حذف له. ولا نود هنا أن نقوم بدراسة تفصيلية لهذا العلم، بل نود أن نشير بسرعة إلى ما يفقده الفكر العربي بحذف علم الكلام، عملياً، من منهج تدريسه، وأن نوضح الاسباب الايديولوجية التي دعت إلى ذلك.

إن علم الكلام هو انبثاق الوعي الفلسفي في الفكر العربي. فلقد تكوّن هذا الفكر وتحددت بنيته الفلسفية كتفكير في الاسلام وفي أساسه القرآني. ولا شك أن هذا التكوّن الاسلامي للفكر العربي كانت له شروطه التاريخية والاجتماعية. إن الطبقة الحاكمة في المجتمع العربي وجدت نفسها، في أواخر العصر الأموي وأوائل العصر العباسي، أمام ضرورة إقعاد ايديولوجيتها على أسس ثابتة أصيلة، لرد المتشككين في الاسلام، أساس الحضارة العربية. فكان التفكير في الاسلام، للدفاع عنه، عن ضرورة فكرية ايديولوجية واجتماعية معاً، لأن معرفة الذات شرط للثبات في وجه الغير والانفتاح إليه، كما أن تثبيت الاسلام، في اتجاه خاص ينسجم مع ايديولوجية الطبقة الحاكمة، كان ضرورة، في ذلك العهد، للابقاء على غلبة العنصر العربي، وعلى الأخص، على غلبة الارستقراطية العربية وسيطرتها. فأدّى ذلك إلى محاولة فهم الاسلام فهماً عقلياً. من هنا كانت نشأة الفكر الفلسفي في الاسلام، ونشأة الاسلام في الفكر الفلسفي. لقد أتى الفكر العربي إلى الفلسفة حين فكر في الاسلام مضطراً، ضمن شروط تاريخية اجتماعية محددة. ولا نفهم شيئاً من هذا الفكر، حتى في غيبياته وإلهياته، إذا لم نرجعه إلى واقعه الاجتماعي الذي انطلق منه، والذي هو مجال حركته. إن الفكر العربي فكر اسلامي، في

نشأته وتطوره، لأن الاسلام كان أرض تفكيره واطار صيرورته، أي لأن الاسلام كان **نظام** هذا المجتمع الذي فكر فيه. ونحن لم نقل إنه فكر مسلم؛ فالفرق بين العبارتين كبير عندنا؛ لأن ما نريد قوله هو أن هذا الفكر اسلامي حتى في بعض مظاهره الإلحادية، أو التي يمكن اعتبارها مظاهر إلحاد فيه.

وفي هذا تكمن أصالته العميقة. دليلنا على ذلك أن أهم مشكلة فلسفية على الإطلاق **طرحها** الفكر العربي وعالجها في كل مرحلة من مراحله، هي مشكلة **التوحيد. وهي مشكلة اسلامية بحت**، لم تُنقَل عن الفكر اليوناني، بل كان يُنظر إلى هذا الفكر من خلالها، وبمقدار ما كان يساعد على حلها. نحن لا ننفي مطلقاً وجود تفاعل معين بين الفكر العربي والفكر اليوناني. لكننا ننفي أن يكون هذا التفاعل مجرد نقل للفكر اليوناني أو تعريب له، كما أننا نؤكد على أهمية التفاعل الذي حصل بين الفكر العربي والفكرين الهندي والفارسي. ونخص بالذكر الفكر الفارسي لأثره الكبير في الفكر العربي، وخاصة في تياره الإشراقي والصوفيّ. فانفتاح الفكر العربي على العالم الحضاري لم ينحصر في حوار مع الفكر اليوناني دون غيره، بل تعدى الحدود الضيقة لهذا الحوار شرقاً. ولا عجب في ذلك، إذ أن الحضارة العربية كان لها في الشرق امتداد بعيد؛ فكان لقاؤها مع الحضارات الشرقية تفاعلاً عميقاً ظهر أثره في الفكر العربي، . إن انفتاح هذا الفكر على عالم الغير لا يدل على انعدام اصالته، بل يدل عليها، لأن هذا الانفتاح الفكري هو في الحقيقة انعكاس لتفاعل فعلي، في المجتمع والتاريخ، بين شعوب وحضارات مختلفة متصارعة، ضمّها حكم الاسلام في شكله العربي المسيطر. زد على ذلك أن الفكر العربي ما انفتح إلا بعد أن تأسس ومد جذوره في واقعه الاجتماعي التاريخي، فكان، في تكوّنه، تفكيراً في الاسلام جعل منه فكراً اسلامياً. إن التأكيد على اسلامية الفكر العربي ليس عن «نزعة دينية» نحن بعيدون عنها كل البعد؛ بل هو تأكيد على الارتباط البنيوي بين هذا الفكر وواقعه الاجتماعي الذي هو حقله الفكري. نحن لا نفهم الاسلام دينياً، بل نؤكد على ان الوجه الديني والالهي في الاسلام لا يُفهم إلا على أساس واقعه الاجتماعي التاريخي. وهذا الوجه انعكاس لهذا الواقع يتحدد بتحدد بنيته. لذلك يخطىء من يرى في قولنا «نزعة دينية» لا وجود لها. وتكون هذه «الرؤيا» فشلاً لنا في محاولتنا شرح هذه

الفكرة: إن التأكيد على وجود علاقة بنيوية بين الفكر العربي وواقعه الاجتماعي شرط ضروري لإظهار اصالته. فإذا فصلنا هذا الفكر عن واقعه انعدمت اصالته، أي انعدمت مقدرتنا على فهمه.

قلنا إن أهم مشكلة تميز الفكر العربي بطرحها، فضلاً عن معالجتها، هي مشكلة التوحيد. ولقد تطرق لها، بأشكال مختلفة، كل مفكري الاسلام بلا أي استثناء. فهي إذن **محور** هذا الفكر **وأساس وحدته**. وفيها أصالته. إنها وثيقة الصلة بالقاعدة الاجتماعية الاقتصادية للحضارة العربية الاسلامية، على الرغم من أنها، أو بالأحرى لأنها تبدو كمشكلة غيبية مفصولة عن الواقع الاجتماعي. ان إله الاسلام، كإله منزّه اطلاقاً، لا يمكن فهمه إلا ضمن حدود هذه البنية الخاصة للمجتمع العربي في القرون الوسطى، والتي ينطبق عليها، إلى حد بعيد، مفهوم ما سماه ماركس «بنظام الانتاج الآسيوي». كما وأن علاقة الانسان بهذا الإله ليست إلا انعكاساً نظرياً للعلاقة الطبقية المميزة، بين الانسان والانسان في اطار دولة الاستبداد، أي دولة الارستقراطية العربية.

إن مشكلة التوحيد هذه، على أهميتها العظمى، لا ذكر لها في المنهج مطلقاً، فحذفها لا بد منه لإظهار الفكر العربي كفكر منقول لا أصالة فيه. ونحن نقول إن هذا مقصود في المنهج، ونتهم الحافظين للفكر العربي بأنهم يريدون تشويه هذا الفكر ومسخه. وإلا فكيف يمكن تعليل هذا الخط المنهجي؟ أم ان الحافظين لهذا الفكر جاهلون به؟ كل ما في المنهج يشير إلى وجود هذه الآراء عند واضعيه.

٣ ـ حذف التصوف[1] وفلسفة الإشراق ينسجم تماماً مع الخط الايديولوجي للمنهج الجديد. قد يبدو من هنا للقارىء إن في دفاعنا عن الفكر الإشراقي والصوفي تناقضاً مع رغبتنا في توجيه فكر الطالب نحو واقعه الاجتماعي ومشكلاته الفعلية. غير أن هذا التناقض الفعلي يتبدد وينعدم إذا ما انتبهنا لضرورة ربط

---

(١) في الواقع، لم يحذف التصوف اطلاقاً من المنهج، بل نظر إليه من خلال فكر الغزالي، كما هو الحال في علم الكلام. لذلك، فكل ما قلناه بالنسبة لما يتعلق بشكل معالجة علم الكلام، ينطبق هنا على التصوّف. فلا سبيل للترداد.

الفكر، أي فكر، بواقعه وبشروط تكونه التاريخية. لقد جرت العادة عندنا أن ننظر إلى تيار الإشراق والتصوف في الفكر العربي نظرة ازدراء وتحقير، تقطعه عن جذوره الممتدة في البنية الاجتماعية، وتفصله عن عالم التاريخ. ومن الناحية النفسية الصرف، ربما كانت هذه النظرة الخاطئة المشوهة تنطلق من أساس صحيح سليم، هو أن عالم الغيب إذا سيطر على الفكر شلّه وأبعده عن فهم مجتمع، الثورة عليه ضرورة تاريخية. فنحن، وطلابنا، في هذه المرحلة بالذات من تاريخنا المعاصر، في حاجة شديدة للتحرر من عالم الغيبيات لتحرير عالمنا «المتخلف». إلا أن «النية الحسنة» وحدها لقبول موقف نظري خاطىء، فيه اجحاف كبير بحق قسم أساسي من الفكر العربي. ثم إننا، في تقييمنا للفكر الإشراقي الصوفي، نريد أن ننطلق من نفس هذا الأساس، فلا نفصل بين دراسة الفكر الماضي دراسة علمية موضوعية، وبين ضرورات واقعنا الاجتماعي المعاصر ومشكلاته. إن منطلقنا يدعي الثورية، بمعنى أن دراستنا للفكر العربي في ارتباطه، بواقعه التاريخي، تبحث عن الوجه الثوري لهذا الفكر وعن تحديد الشكل النظري الذي ظهر فيه، وعلاقة هذا الشكل بالشروط التاريخية. ومنطق هذه الطريقة لدراسة فكرنا الماضي يستند إلى واقع فكرنا الحاضر الذي يتحدد داخل أفق الثورة على «التخلف» كضرورة مطلقة لتاريخنا المعاصر. إن دراسة الفكر العربي على ضوء ضروراتنا الحياتية ومنطق تاريخنا الحاضر، هي الطريقة الوحيدة لفهم هذا الفكر فهماً حياً. بهذه الطريقة، تنفتح امام الفكر المعاصر وتفاعله معه. وهذا التفاعل من أهم مشكلات «التخلف» على الصعيد الثقافي.

إن اطار بحثنا. كمناقشة للمنهج، لا يسمح لنا بالتوسع في معالجة مشكلة الفكر الإشراقي. لذلك سنقتصر على الاشارة لما لهذا الفكر من الأهمية، ولمدلول حذفه من المنهج. فالملاحظات التي سنوردها يجب أن تؤخذ إذن كمحاولة لرسم خطوط عريضة وسريعة جداً، لبحث يجب القيام به، لا كبحث مستقل.

إن في الفكر العربي صراعاً جذرياً بين تيارين كبيرين تقاسما تاريخ تطوره: التيار العقلاني والتيار الإشراقي. التيار الأول ينطلق من مفهوم خاص للإسلام يجد في ابن رشد ذروته الفكرية، ماراً بالمعتزلة والغزالي؛ والتيار الثاني ينطلق من مفهوم

آخر للاسلام ويمر بالحلاّج والسهروردي وابن عربي وغيرهم من أئمة الصوفية. والقضية الرئيسية التي دار حولها هذا الصراع الفكري هي قضية التوحيد وكيفية فهمه. كل من التيارين يؤكد على وحدانية الله المطلقة ولكنه، يفهمها بشكل مختلف عن الآخر يؤدي إلى نتائج نظرية وعملية مختلفة. فالتيار العقلاني، بانطلاقه من التنزيه الإطلاقي لله، يؤكد على إن كل ما يمكن قوله بالنسبة لله هو أنه موجود فقط وأنه لا سبيل لإدراكه. ولهذه المقولة مدلولها الاجتماعي: إنها تحدد الاسلام كشريعة فقط، أي كنظام اجتماعي للحكم. غير أن لهذا النظام قدسية يستمدها مباشرة من وجود الله وجوداً منزهاً اطلاقاً، فلا سبيل للشك فيه أو للثورة عليه، لأن قدسية الشريعة تكمن في كون أساسها منزهاً عن الانسان لا يخضع لحكمه أو لإدراكه. بذلك صارت الشريعة ايديولوجية للطبقة الحاكمة في المجتمع الاسلامي، أي لطبقة الارستقراطية العربية. هذا التحديد الايديولوجي للشريعة ظهر بشكل واضح جداً عند ابن رشد، وخاصة في كتابه «فصل المقال». إن التيار العقلاني في الاسلام يظهر لنا كمحاولة «لعقلنة» سيطرة الارستقراطية العربية وايجاد قاعدة «نظرية» لحكمها الاستبدادي. «فتقدمية» الفكر العقلاني هنا، لها وجهها «الرجعي» أيضاً. ولا بد أن ينكشف لنا هذا الوجه إذا ما نظرنا إلى الفكر العربي نظرة نقدية لا نظرة مدحيّة، وإذا ربطناه بالبنية الاجتماعية التي هو انعكاس لها.

أما التيار الإشراقي، فهو، كالتيار العقلاني، ينطلق من تنزيه الله المطلق. إلا أنه يثور على هذا التنزيه في طريقة فهمه للتوحيد. إن في شكل تأكيده لوحدانية الله ثورة على الواقع الآلهي في تجريده المطلق، هي في الحقيقة تعبير نظري عن رفض واقع الاستبداد. هذه الثورة على مجتمع الاستبداد ما استطاعت أن تجد إلا في الفكر الصوفي تعبيرها، لأنها فشلت في كل محاولاتها. فهذا الفكر انعكاس لهذا الفشل يتحدد به ويحدده. ولكنه دليل على وجود هذا الرفض أيضاً وتعبير عنه كرفض عاجز عن تحقيق ذاته. هذه الثورة الفاشلة، أو هذا الفشل الثوري، يظهر في الفكر الصوفي على الشكل التالي:

إن التجربة الصوفية، كمعاودة للتجربة النبوية، تضع الانسان في علاقة مباشرة مع الله، لا تمر بالشريعة، أو لا تستلزم، بالضرورة، وجود الشريعة كوسيط. فإذا

بقيت الشريعة في هذه العلاقة وسيطا، انعدمت تلك التجربة واستحالت، إلا إذا كانت الشريعة هنا مجرد منطلق، يتم تجاوزه وتخطيه بتأويلها. وتأويل الشريعة إرجاعها لأولها، أي لأصلها، وأساسها، أي لحقيقتها. والشريعة ظاهر الحق لا باطنه، ولا سبيل إلى الحق إلا عن طريق تجربة روحية هي التجربة الصوفية، تبدد الظاهر فتكشف الحق. وحركة هذه التجربة مزدوجة: فهي «تأنيس» لله «بتأليه» للانسان، والعكس بالعكس.

إن ازدواج الاسلام شريعة وحقيقة، ظاهراً وباطناً، يؤدي إلى نتائج فكرية لها مدلول اجتماعي ثوري. فتحديد الشريعة كظاهر للحق يستلزم التأويل بالضرورة، وينزع عن الشريعة قدسيتها التي تستمدها من فصل مبدئها اطلاقاً وتنزيهه عن أي شكل من أشكال الادراك الانساني، والتي تجعل التأويل، بمفهومه الصوفي، مستحيلاً، بحصر الاسلام في الشرع. أما التأويل فأساس إمكانه ازدواج الاسلام الذي أشرنا إليه. وهو لا شك يمس بمبدأ التنزيه الإطلاقي، وإن أكده ـ وفي هذا تناقض فعلي هو أساس مأساة التجربة الصوفية، وربما كان سبباً لاستحالتها المبدئية ـ، لأنه يجعل من كشف الحقيقة الإلهية هدفاً، ويفترض امكان ذلك. فتكون الحقيقة إذن، أي حقيقة الشرع، في متناول الانسان؛ وفي هذا رفض لمبدأ التنزيه، أو فلنقل إن طريقة القول هذه بمبدأ التنزيه، هي في الواقع رفض له. وهذا الرفض أساس امكانية التجربة الصوفية وشرط لها. ففناء الانسان في الله هو فناء الله في الانسان، ولا يكون هذا إلا بذاك. (راجع هنا الحلاج وابن عربي). إن امكانية التجربة الصوفية تكمن في نفي مبدأ التنزيه، أي في رفض الفصل المطلق بين الله والانسان. إلا أن هذا الرفض يقود بالضرورة إلى استحالة التجربة الصوفية كمحاولة لتأكيد تنزيه الله المطلق في الذات الانسانية. معنى ذلك أن امكانية التجربة الصوفية، من حيث هي توحيد لله وتنزيه له، هي في حد ذاتها دليل على استحالتها، لأن معاناتها ثورة على التنزيه ورفض له.

ما هو المدلول الاجتماعي لكل هذا الكلام الغيبيّ؟ إن رفع قدسية الشرع بضرورة التأويل، على الوجه الذي عرضناه، يجعل من الممكن وضع هذا الشرع موضع التساؤل. إن التشكك بالشرع هو في حد ذاته، تشكك بنظام زماني كان

طابعه الديني يسهِّل له تحقيق عملية إبقاء المجتمع في بنيته الاستبدادية. إن **المنطق** الصوفي يقود بالضرورة إلى **إمكانية** الثورة، على **النظام الشرعي**، حتى وإن لم يؤدِّ عملياً إلى القيام بهذه الثورة وربما أدى إلى عكس ذلك. هذا المنطق الثوري كان كافياً لأن يصير التصوف من أشد أعداء الايديولوجية العقلانية للارستقراطية العربية.

ليس الفكر التصوفي تعبيراً لمحاولة الثورة على نظام الشرع فحسب. بل على العلاقة الاستبدادية كعلاقة اجتماعية هي أساس بنية المجتمع الاسلامي. فالثورة على التنزيه الإطلاقي لله هي انعكاس لمحاولة الثورة على الحاكم المستبد في وجوده التنزيهي المطلق. فما الخليفة إو الملك إلا ظل الله على الأرض، وربما كان العكس هو الصحيح. وشكل علاقة الانسان مع الله انعكاس واقعي لشكل علاقة الانسان بالانسان أو المحكوم بالحاكم. والتوافق بين شكل العلاقتين موجود، ولا يمكن تجاهله في دراستنا للفكر الصوفي خاصة، والفكر العربي عامة.

وخلاصة القول هنا إن الفكر العربي، كأي فكر آخر، له أصالته، أي ان له ارتباطه الوثيق بواقع تاريخي اجتماعي هو انعكاس له.

والقضية ليست في اظهار اصالة هذا الفكر والدفاع عنها، واظهار هذه الأصالة ليس هدفاً في حد ذاته، وإلا لوقعنا في ما نحن نرفضه. أي في منهج. له أساسه الايديولوجي الرجعي، يؤدي إلى فصل الفكر العربي عن حياتنا وأخذه جثة تاريخية. إن القضية الأساسية غير ذلك، فهي في تحديد طريقة أو منهج دراستنا لهذا الفكر، والهدف من هذه الدراسة. وتحديد الطريقة بتحديد الهدف. فما الهدف من دراسة هذا الفكر؟ وماذا نريد منه؟ ولماذا، وهل من الضرورة معرفته؟ وهنا كل المشكلة. وما قضية الأصالة إلا فرع منها. ونحن، إذا أكدنا على ضرورة اظهار أصالة الفكر العربي، فلأسباب ثلاثة رئيسية:

أولاً، لأن الاستعمار، خاصة عن طريق الاستشراق الذي هو، كظاهرة تاريخية واجتماعية، مرتبط به، هو الذي يريد أن يظهر الفكر العربي كفكر لا أصالة فيه، حتى تتم له عملية تحويل الفكر المعاصر في اتجاه الايديولوجية البرجوازية الرجعية.

إن تشويه شخصية الانسان العربي وطمسها شرط أساسي لسيطرة الاستعمار عليه، في شتى مستويات وجوده.

ثانياً، لأن عرض الفكر العربي، والفكر الغربي أيضاً، كما يظهر في المنهج، يسير في خط هذا المنطق الاستعماري الثقافي بدلاً من أن يثور عليه.

ثالثاً، لأن قضية الأصالة تطرح مباشرة قضية طريقة تدريس هذا الفكر وتنطلق منها. وحل هذه القضية مرتبط، كما رأينا، بقضية أخرى يمكن طرحها بهذا الشكل: ما موقفنا من الفكر العربي، وكيف تتحدد علاقتنا به؟

نحن أمام قضية أعمّ من قضية التعليم وأشمل. نحن أمام قضية الثقافة الوطنية في علاقتها النضالية مع الثقافة الاستعمارية. ولا يمكن طرح قضية التعليم إلا على ضوئها. فلا ننسَ أن النضال الثقافي وجه من وجوه النضال الطبقي. وقضية الثقافة والتعليم عندنا، كجزء من القضية الوطنية، تكمن قبل كل شيء في مقدرتنا على الصمود في وجه الايديولوجية الاستعمارية والتحرر منها وأهم مشكلة ثقافية تعترض نضالنا التحرري هي موقفنا من الفكر العربي من جهة، ومن الفكر الغربي من جهة أخرى، وعلاقة هذين الفكرين فينا.

أما وزارة التربية، فلقد حلّت هذه المشكلة بشكل يمكن تلخيصه، على ضوء ما سبق كما يلي:

الهدف الرئيسي لدراسة الفكر الفلسفي، عربياً كان أم غربياً، هو «**لبننة**» الطالب. وتتحقق هذه «اللبننة» بتوجيه الطالب فكراً وحسًّاً، نحو الايديولوجية البرجوازية الغربية. وفي هذا قبول للواقع الاستعماري وتثبيت له. وهذا ما سميناه بعملية «التغريب». و«التغريب الثقافي» هنا مرتكز إلى أساسه الذي هو «تغريب» اجتماعي اقتصادي تاريخي، أي أنه يتفق مع سياسة خاصة تهدف إلى ربط المجتمع بحركة تطور الرأسمالية الغربية. ولتحقيق هذه العملية، على الصعيد الثقافي، شرطان: شرط يتعلق بفهم خاص للفكر الغربي، وهذا ما سنأتي إلى ذكره بعد قليل، وشرط له صلة بالفكر العربي. هذا الشرط الثاني يجب أن يتم على الوجه التالي: قطع الطالب عن الحضارة العربية عامة، وعن الفكر العربي خاصة. لذلك

وجب اظهار هذا الفكر كفكر فقير. إذن، لا ضرورة لمعرفته ولا حاجة لنا بـه. من هنا كانت طريقة تدريسه المشوهة، وكانت عن اضطرار أكثر منها عن ارادة واعيـة، لأسباب خاصة بالتوازن اللبناني.

ونحن، كيف يجب أن ننظر إلى هذا الفكر؟ إن الهدف من دراستنا ومعرفتنا له، يجب أن يتحدد على ضوء مشكلة الثقافة الوطنية، كنضال، عـلى الصعيد الثقـافي، ضد الاستعمار. إن وجـود الاستعمار كحلقـة انقطاع في تـاريخنا، هـو الذي فـرض علينا ضرورة معرفتنا لثقافتنا الوطنية، وخاصة لهذا القسم منها السابق لاستعـمارنا. وهذه الظاهرة شاملة لكل البلدان التي استعمِرت. غـير أن وجود الاستعـمار ذاته، وضرورة تحررنا منه ومن «التخلف» كنتاج له، يفرضـان علينا أن ننـطلق من واقعنا الحاضر، ومن مشكلاته ومتطلباته، في تحديد عـلاقتنا بمـاضينا الفكـري، وكذلـك بالفكر الغربي وبانفتاحنا إليه. هذا يعني أن واقع حاضرنـا هو الـذي يُنظر منـه إلى واقع ماضينا، فيكون بذلك مقياساً له. أما النظر إلى الحاضر بعين الماضي، فنـظرة رجعية تشلّ الفكر وتجمد الواقع، وتثور على كـل من يثور عـلى الواقـع الاجتماعي لتحويله إلى خط ثوري. وهي، تحت شعار «الرجـوع إلى الأصل»، تحـاول ارجاع الواقع إلى ماضيه. هذا الرجوع بالواقع الاجتماعي إلى الوراء هـو في الحقيقة رفض لمنطق تطور هـذا الواقـع ولضرورة الثورة عليـه. فليس «الرجـوع إلى الأصل» إذن هـدفنا في دراسـة ماضينـا الثقافي، ولا يمكن أن يكـون هدفـاً لمن يريـد أن يـذهب بالثورة التحررية إلى أقصى مداها.

إن هذه الحركة التي تذهب في دراسة الفكر العـربي من الحاضر إلى المـاضي هي **حركة نقدية لا حركة مدحية**، وفي هذا منطقها الثوري. فإخضاع هذا الفكر لنقـد الواقع الحاضر إحياء له، لأنه يُعطيه امكانية التفاعل مع الواقـع. والتفاعـل هنا لا يعني مطلقاً الأخذ به، وإنما اظهار مقدرته على الصمود في تيـار الأفكار المعـاصرة. ولا شـك أن تفاعله مع الواقع الحاضر يكشف فيه أبعاداً جديدة تسـاعد عـلى فهم بنيته. وتساهم في إغناء معرفتنا الحالية بالواقع التـاريخي. نعطي عـلى ذلك مثلين: نظرية الايـديولـوجية ونـظرية التـاريخ. إننـا نجد عند مفكري التيار العقـلاني في الاسلام تحليلاً غنياً للايديولوجية، وللشريعة كأيديولوجية، لضرورتها الاجتماعيـة،

ولشكل وجودها في مجتمعات القرون الوسطى. كما وأننا نجد عند ابن خلدون نظرة للتاريخ قريبة جداً من النظرة الماركسية.

غير أن النقطة الاساسية في منطق هذه النظرة للفكر العربي هو أن ربطه بالواقع الحاضر يفرض بالضرورة ربطه بواقعه التاريخي والاجتماعي. لذلك وجب حتماً اعادة النظر جذرياً في طريقة تدريسه قبل تعديل منهجه. فتغيير المنهج مرتبط بتغيير الطريقة.

كيف يجب أن يتم هذا التغيير المزدوج؟

إن تحديدنا لبنية الفكر العربي يتحقق من خلال دراستنا له في علاقته المزدوجة مع الواقع الحاضر ومع واقعه. والعلاقتان في تداخل وترابط، من الصعب الفصل بينهما. أما علاقة هذا الفكر بواقعه فتظهر بدراسته انطلاقاً من وحدة المشكلات الفلسفية التي طرحها وعالجها كمحاولة منه لتثبيت وتبرير نظام اجتماعي كان موضوعه، أو لنقد هذا النظام والثورة عليه. وربما كان نقده للنظام يتفق مع ارادته للابقاء عليه. هذا النهج في الدراسة يجعلنا نركز اهتمامنا على فهم المشكلات الفلسفية وتطورها، لا على الفلاسفة وتعددهم، فيكون التطرق لهؤلاء وسيلة لإيضاح المشكلات، بإعطاء الأمثلة، لا هدفاً في حد ذاته. بذلك تصبح مشكلة التوحيد أساساً لوحدة هذا الفكر ومنطلقاً لدراسته، تحدد تياراته وتلقي الضوء على بنيته المعقَّدة. ومن الضرورة التأكيد على هذه الوحدة وعلى تأصُّلها في المجتمع الذي تعكسه، لأن العلاقة وثيقة جداً بينها وبين وحدة البنية الاجتماعية لمختلف المجتمعات العربية الاسلامية، أي بين مشكلة التوحيد والواقع الاجتماعي الاستبدادي. إن ربط الفكر العربي بواقعه التاريخي يعطي لمشكلاته الفلسفية معنى اجتماعياً، فتكون دراسته مقدمة لدراسة البنية الاجتماعية التي هي أرض تطوره، أي للقاعدة المادية للحضارة العربية.

بقي علينا أن نشير إلى كيفية اظهار علاقة هذا الفكر مع الواقع الحاضر. لا شك أن الفصل القاطع المطلق بين الفلسفة العربية كتاريخ والفلسفة الغربية كفلسفة عامة يجعل من المستحيل اظهار هذه العلاقة. لذلك يجب رفضه ونقده، لأنه يهدف إلى تحقيق السياسة الايديولوجية التي سبق أن عرضنا خطوطها الكبيرة.

قلنا إن ربط هذا الفكر بالواقع الحاضر يكون بتفاعله مع مشكلات الفكر المعاصر. أفليس في الإمكان مثلاً دراسة بعض المشكلات الفلسفية العامة على ضوء مواقف بعض المفكرين الاسلاميين منها، مع الاشارة إلى علاقة هذه المواقف بواقعها الاجتماعي الخاص؟ إن للفكر العربي مواقف من مشكلات كثيرة يعالجها منهج الفلسفة العامة؛ فلماذا لا نأتي على ذكرها في عرضنا لمختلف التيارات المعاصرة؟ لنعط على ذلك بعض الأمثلة: مشكلة المعرفة العقلية والمعرفة الحدسية. مشكلة الله. مشكلة الحرية. مشكلة التاريخ، مشكلة الاجتماع. إلخ...

فلا أظن، بكل موضوعية، أن نظرية دوركايم في علم الاجتماع مثلاً تفوق نظرية ابن خلدون، بل العكس هو الصحيح. ولا أظن أن أفكار برجسون الرجعية في العقل والحدس وعلاقة كل منهما بمشكلة المعرفة أقل خطورة من أفكار الغزالي، أو ان ما قاله هيوم في السببية أكثر علمية مما قاله ابن رشد، بالرغم من اختلاف الشروط الاجتماعية والتاريخية لهذه الأقوال.

إن ربط الفكر العربي بالواقع الحاضر يكون بربطه بواقعه التاريخي، لا بفصله عنه. فنحن، إذا عرضنا مواقفه من مشكلات معاصرة، لا نريد تجريده عن شروط تطوره الاجتماعية، بل نريد تحديد هذه المواقف على ضوء هذه الشروط. وكلما تحددت نسبته وتأصلت علاقته بشروط وجوده التاريخي، كلما قوي تفاعله مع الفكر المعاصر. إن قوة الفكر الصوفي مثلاً لا تكمن في صلاحه لهذا العصر أو في مقدرته على التعبير عن واقعه في مدى انعكاس هذا الواقع فيه. كما ان قوة ابن خلدون العلمية تكمن في مقدرة نظريته على تحديد القوانين الموضوعية لحركة تطور المجتمعات الاسلامية في القرون الوسطى، لا لحركة تطور مجتمعنا الحاضر.

وهنا، نود أن نطرح سؤالاً لا نستطيع الجواب عليه مباشرة؛ نطرحه على المختصين بشؤون التربية، وخاصة على الهيئة التعليمية:

هل دراسة الفكر العربي، كما عرضناها، ممكنة على الصعيد الثانوي؟ أم أنها تكوّن مادة اختصاص لا يمكن دراستها إلا في المرحلة الجامعية؟

إذا حذفت من المرحلة الثانوية **كمادة مستقلة**، وجب ادخالها في منهج الفلسفة

العامة بشكل جديد يأخذ بعين الاعتبار تفاعل الفكر العربي مع الفكر المعاصر في تحديد مواقفه من المشكلات الفلسفية المطروحة، حسب ما ذكرنا. وهذا يستلزم تغييراً جذرياً في منهج تدريس الفلسفة إن في المرحلة الثانوية أو في المرحلة الجامعية. أما التغيير في المرحلة الثانوية فيكون قبل كل شيء في ضرورة اعطاء الفلسفة في منهج **موحد**، لا في منهجين، **وفي اللغة العربية**. والمرحلة الجامعية لا تدخل في نطاق هذا البحث.

هذا يقودنا مباشرة إلى معالجة منهج الفلسفة العامة.

٤ ـ الفلسفة العامة.

أول مشكلة تعترضنا في معالجة هذه المادة هي **مشكلة اللغة. ومشكلة اللغة هنا ليست مشكلة لغوية، بل اجتماعية وايديولوجية.** إن اعطاء الفلسفة باللغة الأجنبية لا يرجع بالفائدة إلا لمن يملك هذه اللغة. غير أن فئة ضئيلة جداً من الطلاب اللبنانيين تملك اللغة الأجنبية، وخاصة اللغة الفرنسية. ويمكنها أن تفكر فيها. هذه الفئة تنتمي بمعظمها إلى طبقة البرجوازية اللبنانية، وقسم ضيئل منها ينتمي إلى فئات البرجوازية الصغيرة التي تربطها بالبرجوازية «المتخلفة» علاقة تحالف طبقي لا تخلو من التأزم والتناقض.

كي يتضح لنا الأساس الاجتماعي والايديولوجي لمشكلة اللغة في منهج الفلسفة العامة، لا بد أن نشير إلى نوع العلاقة الطبقية التي تضم البرجوازية اللبنانية «المتخلفة» والبرجوازية الاستعمارية الغربية في وحدة بنيوية مميَّزة. إن البرجوازية اللبنانية كبرجوازية «متخلفة» **تمثل** الاستعمار وتتحدد كشكل لوجوده في المجتمع «المتخلف»؛ فهي إذن، **كممثلة** للبرجوازية الاستعمارية، في علاقة تبعية تامة معها. فوجودها الطبقي هو في الحقيقية **تمثيل** طبقي، ومن الصعب جداً إن لم نقل من المستحيل، أن يكون له استقلال خاص به. ينتج عن ذلك أن البرجوازية اللبنانية «المتخلفة» غير قادرة على انتاج ايديولوجية مستقلة عن ايديولوجية البرجوازية الاستعمارية. وهذا العجز الايديولوجي يعكس في الواقع عجزاً بنيوياً يحدد منطق تطورها وصيرورتها. إن السياسة الايديولوجية للبرجوازية اللبنانية

«المتخلفة» تكمن إذن في نقل ايديولوجية البرجوازية الاستعمارية ونشرها وتوجيه فكر الطالب نحوها.

إلا أن في هذه السياسية تناقضاً يجب الاشارة إليه. إذا كان الهدف من تدريس الفلسفة نشر الفكر البرجوازي الغربي وتعميمه، فمن المنطق جداً أن يُدرس باللغة العربية لا باللغة الأجنبية، لأن تدريسه بلغة لا يملكها إلا القليل النادر من الطلاب يعوق نشره، وقد يمنعه.

هذا التناقض موجود فعلاً، ويمكن تفسيره بهذا الشكل: إن نشر الثقافة والتعليم في المجتمع اللبناني «المتخلف»، حتى وإن كان في اتجاه ايديولوجية البرجوازية الاستعمارية، يجب أن ينحصر في أولاد الطبقة الحاكمة وقليل من حلفائها. فبقاء مشكلة اللغة في منهج الفلسفة بلا حل يساعد على الوقوف في وجه من يريد من الطبقات الشعبية أن يخرج عن طبقته بارتقائه إلى صعيد برجوازي. إن على الطبقات الشعبية أن تبقى «شعبية»، أي في عزلة عن الثقافة والتعليم، لأن في تعميمها خطراً على الطبقة الحاكمة وحلفائها. فمشكلة اللغة هنا تعكس إذن سياسة طبقية واستعمارية خاصة، تتميز بها البرجوازية اللبنانية «المتخلفة».

إن مطلب الفئات الشعبية، وإليها تنتمي الأكثرية الساحقة من الطلاب الثانويين في لبنان، لا ينحصر في اعطاء الفلسفة العامة باللغة العربية، لأن المشكلة كما رأينا ليست لغوية، بل يهدف إلى تغيير بنية المنهج واتجاهه الايديولوجي. وقضية اللغة في الواقع مرتبطة تماماً بقضية المنهج، فتغييرها يستلزم بالضرورة تغييره، والعكس بالعكس. ووزارة التربية واعية لهذا الارتباط الوثيق بين الاثنين، وهي لهذا السبب أبقت على اللغة الأجنبية كلغة لفكر البرجوازية الغربية وايديولوجيتها. لنفترض أننا وجهنا التعليم والثقافة نحو الفئات الشعبية من مجتمعنا، ولم نحصرهما بالفئات البرجوازية، فمن الضرورة الاجتماعية والمنطقية أن تكون لغتها لغة هذه الفئات، ومضمونها يتفق مع حاجاتها ومع المشكلات الواقعية التي تعيشها. لكننا نكون بذلك قد غيّرنا جذرياً السياسة الطبقية لنشر الثقافة والتعليم إلا أن تغيير هذه السياسة الطبقية يفترض ويستلزم تغييراً في البنية الطبقية للمجتمع، أي شكلاً جديداً لتوازن طبقاته وعلاقة كل منها مع الأخرى.

لنلق الآن نظرة على المنهج الجديد، ولنحاول أن نظهر مدلوله الايديولوجي.

في المنهج الجديد محاولة ايجابية هامة للتأكيد على وحدة التفكير الفلسفي، على اختلاف مجالاته. فتقسيم المنهج إلى معرفة وعمل، وربط العمل بالمعرفة من خلال شروطهما النفسية وقواعدهما الأمريَّة، شيء جديد ايجابي. غير أننا لا يمكننا الظن اطلاقاً بأن وزارة التربية قامت، في تعديلها لمنهج الفلسفة، بدراسة جدية واعية للشروط النفسية والاجتماعية والفكرية الخاصة بالطالب اللبناني، تبرر هذا التعديل وتؤسسه. ذلك لسبب بسيط جداً، هو أن المنهج الجديد **منقول حرفياً** عن المنهج الفرنسي الصادر في شهر تموز سنة ١٩٦٠. حتى التمهيد الذي يقدم له نجده منقولاً عن تمهيد المنهج الفرنسي. فكأن لبنان فرنسا، مع فارق في الزمان بسيط، وكأن الطالب اللبناني طالب فرنسي، لا فرق بينهما حتى ولا بالتقوى!. فلماذا هذا النقل وما مدلوله؟.

إن هذا النقل، على الصعيد الفلسفي البحت، يفترض وحدة الانسان وينطلق منها. غير أن الوحدة لا وجود لها إلا بتجريد الانسان اطلاقاً عن كل شروط حياته التاريخية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والنفسية. هذا الانسان المجرد الذي لا وجه له هو انسان الفلسفة البرجوازية الغربية؛ وقد سبق أن بحثنا في هذه النقطة فلا سبيل إلى العود إليها.

يجب هنا أن نلاحظ وجود نوع من التناسق بين منهجي الفلسفة العربية والفلسفة الغربية: إن الفكر العربي، في ماضيه وحاضره، يظهر لنا **كتفكير في فكر منقول**، لا في مجتمع خاص يعيش انسانه مشكلاته ويفكر فيها. والقضية أخطر من أن تكون قضية نقل، كما أننا لا ننتقد المنهج لأنه منقول فحسب، بل لأن بينه وبين الواقع الاجتماعي للطالب اللبناني انقطاعاً كاملاً. إن المشكلات الأساسية للمجتمع اللبناني «المتخلف» لا وجود لها اطلاقاً في هذا المنهج الجديد، والطالب في وضع لا يحسد عليه: إنه مضطر أن يفكر بمشكلات لا يعيشها، والمشكلات التي يعيشها لا يستطيع التفكير فيها. إنه، مثلاً، يعالج مشكلة الآلية (Machinisme)، التي هي مشكلة مطروحة في مجتمع صناعي متطور، أما مشكلة «التخلف» التي هي أهم مشكلة لمجتمعه، فلا يتطرق إليها بتاتاً، فينهي دراسته

الثانوية ولا يعرف ما هو «التخلف». إنه يتطرق إلى شتى المشكلات الفلسفية كما تنظر إليها ايديولوجية البرجوازية الغربية، كالملكية الخاصة والاخلاق العائلية والصدقة والفضيلة والواجب والروح والله إلخ... أما مشكلة الاستعمار وحركة التحرر الوطني والثورات الاجتماعية وضرورتها، والأنظمة الاقتصادية كالرأسمالية والاشتراكية والشيوعية، إلخ... أي كل هذه المشكلات التي هي من صلب واقعه التاريخي والاجتماعي، فلا يجد لها أي ذكر في هذا المنهج، وكأنها لا وجود لها في واقعه. وهنا لا بد من طرح هذا السؤال: ما الهدف من تدريس الفلسفة؟

إذا كان الهدف مجرد اعطاء «ثقافة عامة» أي «موسوعية» للطالب تساعده على ابداء رأيه في المشكلات «الصالونية»، كان مفهومنا للثقافة مفهوماً برجوازياً ينظر إلى الثقافة كترف فكري. ولا أظننا بحاجة إلى هذه الثقافة بمفهومها الرجعي. ولعل الهدف هو تكوين فكر فلسفي عند الطالب، قادر على معالجة القضايا التي يلاقيها في حياته الاجتماعية؛ أو على الأصح، تعليم الطالب التفكير بشكل منطقي في المشكلات التي تُطرح عليه، واعطاؤه المبادىء الفلسفية الأولية التي تساعده على ذلك. لنقل، بشكل أدق، إن الهدف هو اعطاء الطالب **معرفة** أولية بأمور الفلسفة، **ومنهجاً** علمياً للتفكير. وقد يبدو في الظاهر إن المنهج الجديد يحقق هذا الهدف المزدوج، أو على الأقل، يقصده. لكن الأمر في الحقيقة ليس كذلك. لأن مادة الفكر، أي مضمونه، ليست منفصلة عن منهجه، أي شكله، فهي تحدد المنهج وتتحدد به في الوقت ذاته. فإذا كانت غريبة عن الفكر، أي عن حقله الذي هو واقعه الاجتماعي، كان نشاط الفكر الذي هو التفكير والمعرفة، بالضرورة مستحيلاً؛ إلا إذا تغرَّب، فيكون تغربه شرط إمكانه.

وهذا ما يحدث فعلاً حسب منطق منهج الفلسفة الجديد. إن فكر الطالب، حين يُجبر على ممارسة نشاطه في معالجة مشكلات فلسفية هي نتاج لإيديولوجية البرجوازية الغربية وانعكاس لمجتمعها الرأسمالي المتطور، يبعد كثيراً عن واقعه الاجتماعي المميَّز، بل وينقطع عنه، ويتكوَّن في بنية بشكل يمنعه من فهم مشكلات واقعه الخاصة. فهو بحكم تكوُّن بنيته، لا ينظر إلى هذه المشكلات، إذا نظر إليها، إلا من خلال مشكلات المجتمع البرجوازي الرأسمالي وايديولوجيته، وكنسخة طبق

الأصل عنها. وهكذا نكون قد فشلنا في عملية تكوين الفكر الفلسفي عند الطالب، وفي محاولة إفهامه مشكلات مجتمعه الأساسية ومعالجتها معه. لأن تكوُّن الفكر الفلسفي يكون بالتفكير بمشكلات يعيشها الطالب في حياته اليومية الاجتماعية، لا في مشكلات غريبة عن مجتمعه.

من هنا ليس القصد من هذا النقد أن يتكون الفكر الفلسفي ويتطور في عالم منغلق على ذاته. لا ينفتح إلى عالم الفكر الحديث، والغربي منه خاصة. إن المشكلة في كيفية الانفتاح والهدف منه، لا في الانفتاح ذاته، فهذا الانفتاح الفكري ضرورة تاريخية واجتماعية يفرضها واقع مجتمع «التخلف». غير أن ضرورة تخطي «التخلف» بالثورة عليه تفرض أيضاً أن يكون منطلقاً في علاقة فكرنا بالفكر الغربي الحديث وفي انفتاحه عليه، واقعنا الاجتماعي، لا واقع الغرب أو فكره. فواقعنا المميز يجب أن يتحدد كمحور لهذه العلاقة ومركز أساسي لها. لذلك يجب أن يكون موقعنا من الفكر الغربي، في انفتاحنا إليه، موقفاً **نقدياً لا نقلياً**. وهذا ما لا يتميز به اطلاقاً منهج الفلسفة الجديد.

على ضوء ما سبق، لا بد أن تتغير جذرياً نظرتنا لهذا المنهج، فننطلق مع الطالب من المشكلات الأساسية لواقعنا «التخلفي»، وتكون معالجة هذه المشكلات في الوقت ذاته محاولة لتكوين فكر «فلسفي»، أي نظري، عند الطالب، ولتعليمه التفكير بشكل علمي. وأهم هذه المشكلات: الاستعمار و«التخلف» وحركة التحرر الوطني... وهي محذوفة عن قصد من المنهج الجديد.

وليس القصد من هذا النقد حصر المنهج في مشكلات «سياسية»، بل التأكيد على ضرورة ربط الفكر بواقعه. وهذا ممكن حتى في فصول من المنهج، قد يبدو من الصعب الانطلاق في معالجتها من واقعنا «التخلفي». سنكتفي بأعطاء مثال واحد للتدليل على ذلك: مثال منهجية العلوم.

إن من السهل الانطلاق من واقعنا في معالجة العلوم الانسانية، كعلم الاجتماع وعلم التاريخ. إلا أن اتباع هذا النهج في معالجة علوم كالرياضيات أو الفيزياء أو الكيمياء، فيه تعقيد، ولا نقول استحالة. فيمكن مثلاً أن نوضح علاقة نشأة العلم الحديث في الغرب بشروطه التاريخية والاجتماعية، ونبين كيف أن المجتمع

الصناعي البرجوازي الصاعد يكوّن القاعدة المادية الاجتماعية لتطور هذا العلم؛ والحافز الرئيسي له. ثم نوضح بالتالي، بالمقارنة، الأسباب الاجتماعية التي منعت هذا العلم من الظهور في مجتمعات تطورت نحو «التخلف»، بالرغم من تحقق **الشروط التقنية** لذلك. فنكون قد بيّنا للطالب، انطلاقاً من مشكلة خاصة، العلاقة الوثيقة التي تربط بشكل عام، تطور العلم بالبنية الاجتماعية.

وعند معالجة المنهج التجريبي مثلاً، نحاول أن نبيّن للطالب لماذا لا يمكن اعتبار المنهج المتبع في دراسة العلوم عند العرب منهجاً تجريبياً بالمعني العلمي للكلمة، بالرغم من أن علماء العرب قاموا بتجارب عديدة، نجحت أو فشلت، . والسبب راجع إلى أن الفكر المسيطر على التجربة والموجه لها ليس فكراً علمياً موضوعياً، بل فكر ميتافيزيقي مرتبط بنظام فلسفي خاص. فلا يمكن اعتبار العقل الذي يعالج التجربة، وإن نجحت، عقلاً علمياً؛ بل هو **عقل فلسفي** يهدف إلى تبرير منطلقات فلسفية، لا إلى معرفة موضوعية. وهنا أيضاً نكون قد أوضحنا للطالب **الأسباب الاجتماعية** التي منعت العرب من الوصول إلى المنهج التجريبي، بالرغم من نجاحهم في تجارب عديدة، ونكون في الوقت ذاته قد حددنا للطالب **شروط علمية المنهج التجريبي**.

هذا الربط المستمر بين الفكر والواقع، بين العلم والبنية الاجتماعية، يصل بالطالب إلى نتيجة هامة: إن تحرير المجتمع شرط أساسي لتحرير العقل وانطلاقه في عالم العلم. وأكثر الظن أن الطبقة الحاكمة في لبنان حذفت عن قصد مشكلات مجتمعنا الأساسية من حقل تفكير الطالب، واتبعت منهجاً يقطع بين الفكر والواقع، لخوفها من أن يقود تركيز تفكير الطالب في واقعه الاجتماعي «التخلفي» إلى الثورة على هذا الواقع، أو على الأقل، إلى فهم ضرورة هذه الثورة. فالفهم **العلمي** «للتخلف» شرط أساسي للثورة عليه. والثورة على «التخلف» هي في الحقيقة ثورة على الواقع الاستعماري في شكل وجوده المتمثل في مجتمعنا في البرجوازية «المتخلفة». إن الخوف الطبقي هو الذي يقود هذه الطبقة إلى اتباع سياسة تعليمية تهدف إلى إخضاع الطالب لسيطرة الايديولوجية البرجوازية الغربية. ولا عجب في ذلك، فالبرجوازية اللبنانية «المتخلفة» غير قادرة على انتاج

ايديولوجية خاصة بها، لأسباب تتعلق ببنيتها الطبقية[٢].

إن هذه السياسة التعليمية تظهر لنا كسياسة طبقية تستلزم النقد كشكل من أشكال النضال الطبقي. فعلى هذا الصعيد يجب طرح مشكلة التعليم ومناهجه.

---

(٢) لا مجال هنا، في هذا البحث، لشرح هذه الأسباب. نكتفي إذن بالاشارة إلى بعض المحاولات الفاشلة لانتاج ايديولوجية خاصة بالبرجوازية اللبنانية قام بها بعض أساتذة جامعتنا اللبنانية. ونخص بالذكر هنا محاولة رينه حبشي اليائسة والبائسة لإيجاد ما يسميه بالفكر «المتوسطي»، أي بفكر حوض البحر الأبيض المتوسط. هذه المحاولة، في أحسن حالاتها، خليط مزوق لا انسجام فيه بين نتف قليلة فقيرة من «الماركسية»، كما يفهمها استاذنا، ومن الوجودية والشخصانية والاسلامية والمسيحية... والكل يصبح «لبنانية متوسطية»، وفي هذا معجزة فكرية نعترف بها للاستاذ حبشي.

٢

حول منهج تاريخ الفكر (*)

غريب حقاً كيف يتم تعديل برامج التعليم في وزارة تربيتنا المبجلة! المنطلق السليم يرى في التعديل، حين يتم وحين تظهر ضرورته التربوية، تقويماً لاعوجاج أو تصحيحاً لخطأ، أو تكيُّفاً مع ظروف جديدة. أما التعديل الحاضر الذي قامت به وزارتنا بمساعدة نوابغ اخصائييها، فيسير من سيء إلى أسوأ.

والعيب الأول يظهر في عنوان هذه المادة المستحدثة: تاريخ الفكر **البشري**. أو إلى جانب العيب هذا تضليل: فالبشرية تنحصر، عند وزارتنا والقائمين عليها، في بلاد الإغريق وأوروبا الغربية فقط. وما المرور عبر بلاد العرب سوى من باب رفع العتب وذر الغبار في أعين تريدها الوزارة المذكورة عمياء. ولا نريد من هذا القول أن تكمل الوزارة عملها في حشو هذا البرنامج بأفكار شعوب أخرى، ليست بالنسبة لوزارتنا، قسماً من البشرية، وإنما نريد الصدق في القول والانسجام في المنطق: إما أن يكون تاريخ هذا الفكر بالفعل **بشرياً**، وحينئذ يجب ادخال أفكار بقية الشعوب فيه، وإما أن يكون كما هو في واقع البرنامج، تاريخاً **للفكر الغربي**، وحينئذ يجب تسمية الأشياء بأسمائها، من باب الصدق في القول والأمانة الفكرية. وكلا الأمرين لا وجود لهما في فكر وزارة التربية.

ثم لماذا هذه الشطحة في التعديل؟ لماذا هذا التاريخ للفكر البشري؟ وما هي

(*) منشورات مجلة «الطريق». مشروع المناهج الجديدة لدور المعلمين الابتدائية، «خنق التعليم الرسمي سياسة مستمرة». ١٦/٥/١٩٧٢.

الظروف الجديدة التي طرأت على واقع تلميذنا المسكين حتى تريد وزارة التربية أن تنهض به، بشطحة واحدة، من بؤس جهله إلى مصاف كبار الاخصائيين في تاريخ الفلسفة والعلم، وأن تجعله يقطع، في سنة واحدة، تاريخ الفكر البشري كله «منذ ظهور الانسان على الأرض» إلى يومنا الحاضر؟

لعل القارىء يجد في قولنا مبالغة في التهكم إو التهجم على «وزارة التربية البشرية» وما في قولنا أي مبالغة. فليتفضل بإلقاء نظرة سريعة على البرنامج الرسمي الذي صدر مطبوعاً عن هذه الوزارة النجيبة فيقرأ ما يلي:

«وما حضارتنا المعاصرة سوى حصيلة الجهود التي بذلها الفلاسفة والعلماء منذ ظهور الانسان على الأرض». وعليه يترتب إذن حسب هذا المنطق النجيب أن نتبع هذا الفكر في مساره الطويل منذ أن ظهر الانسان على سطح الأرض حتى يتم لنا فهم حضارتنا المعاصرة.

إلا أن «وزارتنا البشرية» بالحق نجيبة، لأنها رأت استحالة الإحاطة بالفكر البشري منذ أن فكّر الانسان، فرأفت بحال تلميذنا المسكين، وحاولت جاهدة أن تلخص له هذا الفكر في أهم قضاياه ومراحله، لا سيما أن عليه أن يستوعب في **سنة واحدة** ما تفتق عن ذهن البشرية في **آلاف السنين**! لذا نراها تقول:

«ولما كان استعراض جميع القضايا التي عالجها الفكر البشري أمراً غير ممكن (ألا ترون في هذا القول نجابة؟) نكتفي **بالاشارة** إلى أهمها، والتي هي ذات علاقة مباشرة بالانسان وبمصيره مع ذكر المراحل الرئيسية التي مرت بها حتى وصلت إلى حالتها الحاضرة».

إذن، سيكتفي البرنامج بالاشارة إلى أهم القضايا الفكرية، عبر أئمة الفكر البشري! فليلق القارىء الآن نظرة سريعة على البرنامج، وليستعرض معنا مجرد استعراض ما ورد من أسماء هؤلاء المفكرين البشريين الذين على تلميذنا المسكين إن يلمَّ بفكرهم في سنة واحدة: هذه هي اللائحة حسب تسلسلها الرسمي:

«نشأة الفكر البشري ومميزات الفكر البدائي ـ السحر ـ الميثولوجية ـ التقنية ـ العلم».

نعتذر مع الوزارة، عن ايراد أسماء مفكري هذه المرحلة لجهلنا بها. . .

بعد هذه المقدمة تبدأ المسبحة، أو السلسلة كما تريدون: «أفلاطون - أفلوطين - المعتزلة - الأشعرية - توما الاكويني - ابن عربي - سبينوزا - ديكارت - هيجل - اخوان الصفا - ابن سينا - كانت - الفيثاغورية - ارسطو - الغزالي - لايبنتز - بلانك - ابنِ خلدون - هوبس - فيكو - مونتيسكيو - كوندورسه - روسُّو - أوغست كونت - هربرت سبنسر - دوركايم - فيبر - ماركس - ابيقورس - بنتام - جون ستيورات مل - كيركغارد - جان بول سارتر - غبريال مرسال - برمنيدس - هيرقلطس - سبكتس امبيريكوس - هيوم - كارل منهايم».

قد يظن القارىء إن وزارة التربية البشرية عندنا أرادت أن تقوم بمزحة أو نكتة حين قامت بإجراء هذا التعديل العبقري. والمصيبة الكبرى إن هذه الوزارة لا تعرف المزاح ولا التنكيت، بل هي جادة كل الجد في حشو دماغ تلميذنا المسكين بهذه المادة الفكرية، حتى وإن اضطرت إلى اللجوء إلى عصي الكاوتشوك المتوفرة بكثرة عند أجهزتها المختصة لإنجاح هذه العملية من الحشو.

والحشو هنا بمعنى تكديس المعلومات بحيث لا يبقى للتلميذ وقت سوى لترتيب صفوف هذه الأكداس، فلا يجرؤ على اضاعة دقيقة واحدة في التفكير بما تعلمه.

أما القضايا التي يعالجها التعديل الأخير المستحدث، فيغلب عليها الطابع الغيبي المغرق في غيبيته، وكان الهدف من اعطاء هذه المادة التي أطلق عليها اسم تاريخ الفكر البشري، والفكر هذا براء منها، أن نجعل من تلميذنا المسكين الذي عليه أن يكون قبل كل شيء معلماً لأولادنا الصغار، شيخاً متعبداً أو راهباً قلقاً، وجهه إلى السماء، يبحث عما وراء النجوم، والأرض الصلبة تميد من تحت رجليه لا يعرف إلى أين تقوده. الله والنفس والروح والكون والأخلاق والحقيقة، غيب في غيب، وكأنه لا يزال في مجاهل الغيب من القرون الوسطى، وكأن أرضه التي يقتات منها، ومجتمعه الذي يعيش فيه، وبلاده التي يناضل من أجل حريتها، لم تعرف القيود من الاستغلال الطبقي والاستعمار والتخلف والقمع المتجسد في أجهزة الدولة. نريده أن يكون معلماً يجهل بما يعصف بمجتمعه من مشكلات

واقعية فعلية.

حتى لو قبلنا بمنطق هذه الوزارة البشرية، هل من الممكن فعلاً معالجة مختلف القضايا الفلسفية الواردة في البرنامج في سنة واحدة؟ ولنعط على سبيل المثال لا الحصر، فكرة للقارىء عن هذه القضايا: الله في الفكر المسيحي، التصوف، نشأة الكون: التيار المادي، مذهب الذرة، التيار الرياضي، التيار التوفيقي ـ السببية ـ العلوم الاجتماعية ـ الأخلاق ومذهب النفعية ـ مذهب كانت، الظاهرية، الوجودية المسيحية والملحدة، الماركسية، مشكلة المعرفة: الشك، الغنوصية إلخ..

بغض النظر عن الأسس الايديولوجية التي بنى عليها هذا البرنامج، لا يستطيع أي انسان له عقل سليم وشيء من الحس التربوي أن يقبل به، لسبب بسيط جداً هو أن في تعليمه في سنة واحدة **استحالة مطلقة**. ونقول هذا عن خبرة وتجربة فعلية في التعليم لا نحسب أنها متوفرة على الإطلاق عند واضع هذا البرنامج أو واضعيه من مدعي الفكر والتفكير في أروقة وزارة التربية البشرية.

نقول لأئمة الفكر هؤلاء هل كان المطلوب منكم أن تبرزوا عضلاتكم الفكرية أمام تلميذنا المسكين وأن تدوخوه في خضم معرفتكم الموسوعية الانتقائية، أم أن المطلوب منكم أن تقدموا لهذا التلميذ مادة معينة من المعرفة قادر على استيعابها خلال سنة واحدة من الدراسة، إلى جانب غيرها من مواد المعرفة، مادة فكرية لتساعده على النجاح في مهمته الأولى في أن يكون معلماً لأولاد لا يتجاوز عمرهم الحادية عشرة؟ فلا ننس هنا أن هذه المادة موجهة إلى **طلاب دور المعلمين**، وليس إلى غيرهم. هل نسيتم هذا الأمر يا واضعي هذا البرنامج النجيب؟ أم أنكم تناسيتموه، وهذا هو الصواب؟ وما هدفكم من وضع هذا البرنامج؟ أهو بالفعل، كما تقولون: «حمل الطالب على التفكير في عظمة الانسان وفي سعيه الدائب إلى الحقيقة؟» أهو معرفة الانسان ومصيره، إذ أن الانسان، كما تقولون هو «نقطة الانطلاق، وإليه نهاية المطاف؟».

كل الدلائل تشير أن مادة هذا البرنامج، يمكن أن تحمل الطالب على أي شيء عدا حمله على التفكير...

ولنفترض عبثاً، أن الهدف هو ما تقولون - وهو في الحقيقة ليس ذلك، فاسمحوا لنا إذن بطرح بعض الأسئلة: أي انسان هذا الذي تتكلمون عليه؟ ومن هو؟ أهو الانسان القرد الذي ظهر على سطح الأرض؟ أم هو انسان العصور الوسطى؟ أم هو انسان المجتمعات الرأسمالية الامبريالية، أم أنه انسان مجتمعاتنا المتخلفة؟ على أي انسان تتكلمون؟ ربما كان على الانسان الفرد الجوهر الذي لا وجود له إلا في كتبكم الصفراء. تتكلمون على انسان هو جوهر ميتافيزيقي لا وجود له في التاريخ. أما تعلمون أن العلم الحديث ينظر إلى الانسان الفعلي على أنه مجموع العلاقات الاجتماعية المتميزة التي تحدده؟ حتى الفكر البرجوازي الحديث بات يشك في واقعية الانسان المجرد عن شروط وجوده الاجتماعية التاريخية الذي جعل منه علم النفس التقليدي موضوعاً له، وراح يبحث عن الانسان الفعلي المادي حيث هو في علاقاته الاجتماعية المتميزة، ألا ترون أن برنامجكم هذا متخلف حتى عن ايديولوجية البرجوازية الغربية؟

ولنفترض أن الهدف هو ما تقولون؟ فهل الوصول إليه يكون عبر الطريق الوعرة التي رسمتموها في برنامجكم العبقري؟

ثم إنكم تقولون إن الانسان جوهر واحد منذ الأزل وإلى الأبد، ومصيره أيضاً واحد لا يتغير، لأنه في علم الغيب. وتقولون إن الفكر البشري في كل مراحله، لم يعالج سوى هذا الموضوع الواحد المتماثل مع ذاته. فليكن. لكن «حمل الطالب على التفكير في عظمة الانسان هذه»، هل يحتاج فعلاً إلى مثل هذا الحشو للدماغ الذي تتلفون به دماغ تلميذنا المسكين؟ أوليس بكافٍ قليل قليل من هذا الكثير الحشو؟ أولستم تبطلون عملية التفكير في التلميذ بهذا الحشو نفسه؟ لقد أخطأتم أيها السادة وربما كان هدفكم أن تخطئوه!.

لقد أعيانا فهم هذا البرنامج حقاً. إن كان واضعوه يريدون أن يخرج تلميذنا المسكين من سنته الثالثة فيلسوفاً، فلقد نسوا أن ذلك يقتضي سنوات وسنوات. فلو أرادو أن يضعوا برنامجاً لإجازة الفلسفة لما كان أوسع من هذا البرنامج.

إن هذا البرنامج لا يفي بالغرض التربوي للمعلم الابتدائي، إنما يفي بأغراض

أخرى، بعيدة عن هذا الغرض التربوي. فاسمحوا لنا، أن نتهم واضعي هذا البرنامج أمام تلميذنا المسكين:

١ ـ بفصل تلميذنا الطالب ـ المعلم عن واقعه الاجتماعي الذي يعيشه، لأن واضعي البرنامج يرمون به في عالم الغيب بعيداً عن مشكلات مجتمعه التاريخية ويلجمون فكره عن التفكير فيها والقدرة على مجابهتها. ثم إنهم يوهمونه بأن الفكر البشري منفصل تمام الانفصال عن واقعه الاجتماعي الذي هو حقله التاريخي.

٢ ـ بحصر تاريخ الفكر البشري في تاريخ الفكر الغربي.

٣ ـ بتشويه الفكر العربي وطمس أصالته واظهاره كفكر ناقل للفكر اليوناني الذي هو يحدد القضايا ويطرحها.

٤ ـ بتشويه الفكر البشري نفسه بقطعه عن الواقع الاجتماعي المتميز الذي نبت فيه ويتحرك فيه.

٥ ـ بالقضاء على كل امكانية للتفكير عند تلميذنا المسكين بحشوكم دماغه بهذا الشكل الانتقائي.

٦ ـ بتعجيز التلميذ فعلاً واقامة السد في وجه تخرجه أي بتصفية نظامية للعدد الأكبر من طلاب دور المعلمين. فالنابغة النابغة من يقدر على استيعاب هذه المادة غير البشرية التي يعجز عن استيعابها في سنة واحدة كل ذي عقل سليم.

٧ ـ بميل معاد للتربية والتعليم الابتدائي الرسمي، إذ أن هذه المادة في شكلها الحاضر لا تمت بصلة إلى تكوين المعلم الابتدائي.

٨ ـ بالادعاء والغرور والابتعاد عن قضايا التربية والتعليم، فمن يضع مثل هذا البرنامج يستحيل أن يكون مختصاً بالتربية.

٩ ـ بالعداء للثقافة الوطنية والتراث الوطني. ما هكذا يكون إحياء الفكر العربي. إنما يكون إحياؤه بربطه بواقعه التاريخي، وعبر ذلك، بربطه بمشكلاتنا الاجتماعية المعاصرة، وليس بقطعه عن واقع حضوره في عالمنا المعاصر.

١٠ ـ بالتآمر على دور المعلمين. لم ينظر واضعو البرنامج إلى هذه الدور في تميزها عن الثانويات، كمراكز لإعداد المعلمين الابتدائيين وتكوينهم، رغم أن حشو دماغ التلامذة الثانويين ليس أقل خطراً. من الضرورة أن تكون برامج الدور التعليمية متميزة عن برامج الثانويات.

إن هذا البرنامج، يبدو وكأنه فضيحة تربوية، فالقضية أبعد بكثير من أن تكون مجرد قضية تتعلق ببرنامج «تاريخ الفكر البشري». إنها قضية نظام التعليم في لبنان. حلقاتها متعددة ومترابطة.

٣

نقل المفاهيم الاجتماعية وإنتاجها باللغة العربية(*)

لن نوفي موضوع هذا البحث حقه من المعالجة والتحليل في مقدمة لا نطمح منها سوى إلى أن نحاول تحديد المشكلة بتحديد الشروط التي فيها تطرح، والمشكلة هذه، في الظاهر، مزدوجة: إنها، من جهة، مشكلة **نقل** المفاهيم الاجتماعية **إلى** اللغة العربية، ومشكلة **إنتاج** هذه المفاهيم **باللغة** العربية من جهة أخرى. وعملية النقل غير عملية الانتاج. من هذا الاختلاف بين العمليتين ينتج الاختلاف بين المشكلتين وتظهر، في التحليل، ضرورة التمييز بينهما. فلنبدأ بتحليل عملية النقل المفهومي، ولننطلق من القبول بالافتراض القائل بالفصل بينها وبين عملية الانتاج المفهومي. وما هذا القبول منا سوى من باب المنهج الشكلي حتى نتبين مدى صحة هذا الافتراض أو خطأه، لا سيما أن سير البحث في ما له علاقة باللغة العربية أو بالفكر العربي محفوف بالألغام الايديولوجية التي تتهدد البحث في كل خطوة يحاول فيها التقدم نحو المعرفة العلمية. فلا بد إذن للبحث في هذا المجال من أن يتسلح بما يشبه كاسحة الألغام، حتى يتم له، بتفجيرها، شقّ طريق العلم، أو بداياته. وسلاح البحث نقض يلغم به صرح البداهات الموروثة أو المولّدة بتفكيكه الأسس التي تقوم عليها. على أنقاضها ينبني العلم حجراً حجراً في عملية تاريخية من انتاج المعرفة العلمية هي عملية مستمرة من الصراع ضد الايديولوجيات المتولّدة.

. . . . . .

(*) العنوان من وضعنا.

الفهرس

□ تقديم ..... (سالم يوسف) ٥

القسم الأول

١ ـ دور الجامعة اللبنانية في إنتاج الثقافة الوطنية ١١
٢ ـ نظام التعليم في لبنان ٤١
٣ ـ الاتجاهات الجديدة لسياسة البرجوازية
اللبنانية في حقل التعليم ٧٥
٤ ـ ردّ على الحكومة: سياسة الدولة:
أتخطيط لتطوير التعليم الرسمي أم للجمه؟ ١٠٥
٥ ـ مشروع ورقة عمل ١١٧

القسم الثاني

١ ـ حول منهجي الفلسفة العربية والفلسفة العامة ١٢٥
٢ ـ حول منهج تاريخ الفكر ١٥٣
٣ ـ نقل المفاهيم الاجتماعية وإنتاجها باللغة العربية ١٦١

المؤلف:

- مقدمات نظرية لدراسة أثر الفكر الاشتراكي في حركة التحرر الوطني: الجزء الأول: في التناقض. الجزء الثاني: في نمط الانتاج الكولونيالي. الطبعة الأولى ١٩٧٢. الطبعة الخامسة ١٩٨٦. الطبعة السادسة ١٩٩٠.
- أزمة الحضارة العربية أم أزمة البرجوازيات العربية: الطبعة الأولى ١٩٧٤. الطبعة الخامسة ١٩٨٧. الطبعة السادسة ١٩٩٠.
- النظرية في الممارسة السياسية ـ بحث في أسباب الحرب الأهلية: الطبعة الأولى ١٩٧٩. الطبعة الثانية ١٩٨٥. الطبعة الثالثة ١٩٨٩.
- مدخل إلى نقض الفكر الطائفي ـ القضية الفلسطينية في ايديولوجية البرجوازية اللبنانية: الطبعة الأولى ١٩٨٠. الطبعة الثانية ١٩٨٥. الطبعة الثالثة ١٩٨٩.
- هل القلب للشرق والعقل للغرب: الطبعة الأولى ١٩٨٥. الطبعة الثانية ١٩٨٦. الطبعة الثالثة ١٩٩٠.
- في علمية الفكر الخلدوني: الطبعة الأولى: ١٩٨٥. الطبعة الثانية ١٩٨٦. الطبعة الثالثة ١٩٩٠.
- في الدولة الطائفية: الطبعة الأولى ١٩٨٦. الطبعة الثانية ١٩٨٩.
- نقد الفكر اليومي: الطبعة الأولى ١٩٨٨. الطبعة الثانية ١٩٨٩.
- مناقشات وأحاديث في قضايا حركة التحرر الوطني وتميّز المفاهيم الماركسية عربياً. الطبعة الأولى ١٩٩٠.
- في قضايا التربية والسياسة التعليمية: الطبعة الأولى ١٩٩١.
- له العديد من المساهمات النظرية التي ستنشر تباعاً من ضمن الأعمال الكاملة.

في الشعر:

- تقاسيم على الزمان: الطبعة الأولى ١٩٧٤.
- فضاء النون: الطبعة الأولى ١٩٨٤.

المكتبة التقدمية

Mouyn Aram Kerkuky

حسن عبدالله حمدان

- ولد في بيروت عام ١٩٣٦ ابن بلدة حاروف الجنوبية قضاء النبطية.
- متزوج من إيفلين بران، وله ثلاثة اولاد: كريم وياسمين ورضا.
- تلقى علومه في مدرسة المقاصد في بيروت وأنهى فيها المرحلة الثانوية.
- نال شهادتي الليسانس والدكتوراه في الفلسفة من جامعة ليون ـ فرنسا
- درس مادة الفلسفة بدار المعلمين بقسطينة (الجزائر)، ثم في ثانوية صيدا الرسمية للبنات (لبنان). انتقل بعدها إلى الجامعة اللبنانية معهد العلوم الاجتماعية كأستاذ متفرغ في مواد الفلسفة والسياسة والمنهجيات.
- كان عضوا بارزا في اتحاد الكتّاب اللبنانيين والمجلس الثقافي للبنان الجنوبي، ورابطة الأساتذة المتفرّغين في الجامعة اللبنانية.
- انتسب إلى الحزب الشيوعي اللبناني عام ١٩٦٠، وانتخب عضوا في اللجنة المركزية للحزب في المؤتمر الخامس عام ١٩٨٧.
- استشهد في شارع الجزائر ـ بيروت في ١٨ ايار ١٩٨٧.

تصميم الغلاف: نجاح طاهر