



راهن القبيلة في الوطن العربي

هشام داود

القبائل العراقية في أرض الجهد

المولدي الأنصم

نحو استعادة المشاهدة
من دون حجاب القبيلة

عزمي بشارة

جدل الجامعة والمواطنة والديمقراطية

يعقوب يوسف الكندي

القبيلة والمفاهيم السياسية

في المجتمع الخليجي المعاصر:

المجتمع الكويتي مثلاً

داون تشارني

القبائل والقبيلية

والهوية السياسية

في سوريا المعاصرة

ريتشارد تابر

القبيلية، مفارقة تاريخية

في القرن الحادي والعشرين؟

محمد الطوزي

«في القبيلة»: واقع متعدد الأبعاد

بيزيد بن هونات

القبيلة كأفق سياسي في الجزائر

المحتويات

٥

كلمة العدد

٧

دراسات

٩

ريتشارد تابر
القبيلية: مفارقة تاريخية في القرن الحادى والعشرين؟

٢٣

محمد الطوزي
«في القبيلة»: واقع متعدد الأبعاد

٤١

يزيد بن هونات
القبيلة كأفق سياسي في الجزائر

٥١

يعقوب يوسف الكندري
القبيلة والمفاهيم السياسية في المجتمع الخليجي المعاصر:
المجتمع الكويتي مثلاً

٨١

داون تشاتي
القبائل والقبيلية والهوية السياسية في سوريا المعاصرة

٩٧

هشام داود
القبائل العراقية في أرض الجهاد

١١٣

المولدري الأحمر
نحو استعادة المشاهدة من دون حجاب القبيلة

١٣٣

عزمي بشارة
جدل الجامعة والمواطنة والديموقратية

ترجمة

١٤٩

موريس غودوليه
القبائل والكيانات الإثنية والدول

١٥١

١٦٥

مراجعات

رشيد جرمني

١٦٧

تكريم: في وداع أيقونة السوسيولوجيا المغربية فاطمة المرنيسي

أحمد جاسم الحسين

١٧١

فانون: المخيلة بعد - الكولونيالية / نايلن سبي. غبسون

حميد الهاشمي

١٧١

البحث العربي ومجتمع المعرفة:
رؤى نقدية جديدة / ساري حنفي وريغاس أرافانتيس

مصطفى أيت خرواش

١٨٧

المدخل الأخلاقي في الدفاع عن الرأسمالية / تحرير: توم جي بالمر

١٩٥

بليوغرافيا إرشادية مختصرة بشأن القبيلة في البلاد العربية

عزمي بشارة*

جدل الجامعة والمواطنة والديمقراطية

تعمل هذه الورقة على تحليل العلاقة بين التعليم الجامعي والثقافة المساندة للديمقراطية، رغم صعوبة إيجاد علاقة مباشرة بينهما، خاصة إذا فحصت كمتغيرات وحيدة. وموضوع البحث ليس العلاقة بين متغيرين هما نسبة عدد المتعلمين ودرجات تحصيلهم العلمي من جهة، واحتمال نشوء الديمقراطية وثباتها إذا نشأت من جهة أخرى، بل هو الثقافة السياسية للمتعلمين وقيمهم. يستند هذا البحث إلى استطلاعات الرأي للمؤشر العربي لسنة ٢٠١٥، وهي الاستطلاعات التي أظهرت أن المواقف من الديمقراطية والمواطنة لا تغيير بموجب درجة التعليم على مستوى اتجاهات الرأي حيال الديمقراطية نظريًا، لكن في المقابل تظهر التغيرات كلما كانت الأسئلة تتطلب موقفًا عينياً وعملياً. ويقدم البحث تحليلًا تفسيرياً لهذه النتائج في دراسة مقارنة بين التأثيرات المختلفة للمؤسسات الجامعية ولتعظيم التعليم بالنسبة إلى أوروبا والحالة العربية وعلاقتها بالديمقراطية والمواطنة، وباعتبار أن من المفترض أن تكون الجامعات، من خلال التجمعات الكبيرة للشباب الآتي من مناطق مختلفة وخلفيات اجتماعية مختلفة، بوتقة صهر كبرى للأمة وبيئة طبيعية للمواطنة.

(١)

 يصعب إيجاد علاقة مباشرة بين التعليم الجامعي والثقافة المساندة للديمقراطية، ولا سيما إذا فُحصت العلاقة بينهما كمتغيرات وحيدة، وإذا تناول الفحص التأثير والتاثير خلال مدة زمنية قصيرة. فنظريّة التحدّث عموماً تجد علاقة بين الديمقراطية ودرجة انتشار التعليم في دول مختلفة، وكذلك اتساع حجم الطبقة الوسطى، وغير ذلك من المتغيرات التي تشير إلى تحدّر عملية تحدّث المجتمع، وهذا صحيح عموماً وصحيح تاريخياً خصوصاً، بمعنى أن الديمقراطية الليبرالية تحدّث نشأت في المجتمعات التي تتوفر لدى مواطنيها القدرة على المشاركة السياسية - الاجتماعية وتبادل الرأي في الشؤون العامة والتعبير عن الرأي ونشره وإدارة الحوار والتنوع، وغير ذلك، في الفضاء العمومي. هذه كلها تشرط انتشار المعرفة والتعليم وتقليل عدد ضحايا الجهل والأمية.

* مفكّر عربي، المدير العام للمركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، رئيس تحرير عمران.

في البداية أتيحت لأقلية من هذه المجتمعات المشاركة في الانتخابات، ولكن النزاعات الشمولية السلطوية والأيديولوجيات الشمولية نشأت أيضًا في المجتمعات الحديثة، وانتشرت فيها لا في المجتمعات التقليدية. هذا يعني أن الحداثة شرط للديمقراطية ال البرالية، غير أنها ليست شرطًا كافياً؛ فثمة عوامل أخرى لا بد منأخذها بعين الاعتبار عند دراسة نشوء الظاهرة التاريخية المتمثلة في هذا المركب المتميز من الحقوق السياسية والحرفيات المدنية والآليات السياسية - الاجتماعية المتطرق عليها للحفاظ على هذه الحقوق والحرفيات، وأمؤسسة انتخاب المواطنين ممثليهم دورياً في سلطة تشريعية منفصلة نسبياً عن السلطة التنفيذية، والحفاظ على استقلال القضاء. وهذه الظاهرة التاريخية الغنية في تركيبها لا يفسرها عامل واحد، ولا سيما إذا كنا نبحث في عملية نشوئها التاريخي التدريجي. أما إمكانية تعميمها وإعادة بنائها في مجتمعات لا تتوفر فيها بالضرورة شروط نشوئها التاريخية، فإنها موضوع آخر، وقلما يميز الباحثون بين الأمرين.

يتضمن معيار التنمية البشرية للأمم المتحدة، الذي بات مدرسيًا، ثلاثة مؤشرات أساسية هي: التعليم ومعدل دخل الفرد ومدة حياة الأفراد المتوقعة عند الولادة، بناءً على متوسط ما. وتتصدر الدول التي يتشرّف بها التعليم من حيث الكم والكيف، كلٌ من بلجيكا وأستراليا وفنلندا والدنمارك، بينما نجد في نهاية القائمة دولاً مثل التشاد ومالي وبوركينا فاسو والنيجر. وتُعتبر الدول الأولى جميعها دولاً ديمقراطية بحسب معايير كلٍ من مجلة *The Economist* والمنظمة غير الحكومية *Freedom House*. أما الدول التي تقع في نهاية قائمة التنمية البشرية، فليست دولاً ديمقراطية إلا من حيث كونها تُجري انتخابات من حين إلى آخر، حتى لو أدت هذه الانتخابات في كل مرة إلى احتtrap الأهلي. لكن سلم الديمقراطية وسلم التعليم ليسا متطابقين بالضرورة على طول القائمة، خصوصاً إذا استثنينا قمة القائمة وأسفلها. هذا أولاً، ثانياً، لا يشكل الواحد منها سبباً والثاني نتيجة بل ثمة تفاعل بينهما. كما أن هناك عوامل أخرى مهمة لم تؤخذ بعين الاعتبار، وربما تساهم في زيادة التنمية البشرية واحتمالات الديمقراطية في آن معًا.

من المعروف أن ثمة أنظمة دكتاتورية مهتمة بالتحديث، أو أنظمة سلطوية ريعية قادرة على الإنفاق على التعليم، بل وتعيم مجانته وديموقرطيته بحيث يوفر فرص تحصيله لأكبر عدد ممكن من الناس، من دون أن يؤدي ذلك إلى توسيع في الحرفيات المدنية والحقوق السياسية. ولكن لا شك أن في حالة نشوء تحول ديمقراطي، يمكن اعتبار المجتمعات الأكثر تعلمًا أنها أكثر من غيرها احتمالاً للتحول الديمقراطي، ولا سيما حين يتميز التعليم بالجودة التي تشتمل على تطوير مهارات المتعلم و المعارف النقدية، والحس بقيمة الذات بحيث يكون المتعلم قابلاً لنقد نفسه ومحيطة، ومتطلعاً إلى المشاركة والتأثير. فإذا أخذنا تونس على سبيل المثال، نجد أن النظام الاستبدادي الذي كان قائماً فيها ساهم في تطوير التعليم بتخصيص الجهد والمال وتوفير الرؤية الازمة لذلك. ولا نعرف الكثير عن وجود علاقة مباشرة بين درجة التعليم وتفسّر الثورة الديمقراطية في تونس، ولكن حين بدأ التحول الديمقراطي بعد سقوط النظام، كان المجتمع التونسي أكثر من المجتمع المصري، على سبيل المثال، جاهزية لاحتضانه، وكانت النخب السياسية التونسية أقدر على صنع حلول وسط؛ فالتعليم في المجتمع المصري ليس بالقدر نفسه من المستوى والانتشار اللذين يتمتع بهما التعليم في تونس، وهذه المقارنات العينية تفيد عندما تتشابه الظروف. ويمكننا أن نقدر من دون مجازفة كبرى أن انتشار التعليم عامل مهم في هذه الحالة، ولكن من غير إهمال عوامل أخرى، مثل قوة الجيش في مصر مقارنة بقوة الجيش في تونس، وأهمية مصر بالنسبة إلى دول الخليج المعارضة للتحول الديمقراطي، وغيرهما من العوامل.

في رأيي أن الأفكار التي تؤكد العلاقة بين انتشار التعليم ومستواه من جهة والديمقراطية ونشوئها واستقرارها في المجتمعات من جهة أخرى تعود إلى تقاليد التنوير التي وجدت تعبيراً عنها في نظريات التحديث أيضاً. والمثال الذي يعود إليه كثير من الباحثين بشأن هذا الموضوع، والذي استخدم معطيات إحصائية، هو كتابات سيمور مارتن لبست، خصوصاً مقالة المنشور سنة ١٩٥٩ تحت عنوان «بعض المتطلبات الاجتماعية للديمقراطية»^(١).

تفقير نظريات التحديث أن التعليم يساهم في تمكين المواطن من ممارسة المواطنة الفاعلة وتشكيل رأي والمشاركة في مداولات عقلانية وتطوير الحاجة إلى احترام كرامته العقلية والجسدية... وغير ذلك، وهذا يعزز قابلية المجتمعات للديمقراطية. وثمة نماذج إحصائية متأخرة تؤكد هذه النظرية، من ذلك، مثلاً، كليمينتي الذي كتب أن الدول التي كانت في سنة ١٩٦٠ تتمتع بمتوسط درجة تعليم لسكانها من أربع سنوات تعليمية هي جميعها الآن (سنة ٢٠٠٧) دول ديمقراطية، في حين أن الدول التي كان لديها متوسط درجة تعليم من سنة واحدة في سنة ١٩٦٠ كانت لا تزال حتى سنة ٢٠٠٠ تحكم بأنظمة حكم سلطوية^(٢). ويصل الباحث في نموذجه النظري وتطبيقه الإحصائي (الذي يعتمد على نظرية العدالة التوزيعية، ويطبقها على «توزيع التعليم» أيضاً، وليس على توزيع الثروة فقط) إلى نتيجة مفادها أن المؤثر في تغيير التعليم ليس مستوى التعليم الذي تحصله نخبة صغيرة وإنما درجة انتشار التعليم التي هي العامل الرئيسي الذي يشجع على المشاركة السياسية ويساند الديمقراطية^(٣). هذه هي التسليمة التي توصل إليها بعد مقارنة إحصاءات ١٤ دولة في الفترة الواقعة بين سنتي ١٩٦٥ و ٢٠٠٠، مجيئاً بذلك عن بحوث أخرى أجريت وأكّد فيها أن عامل التعليم ليس مهمًا، وأن ثبات العلاقة بين التعليم والتحول الديمقراطي ناجم عن حذف عوامل أخرى كثيرة تؤثر فيهما، أي أن ارتفاع مستوى التعليم والديمقراطية ربما يكونان نتائج لأسباب أخرى تحدّفها النماذج الإحصائية، مثل التجربة الاستعمارية السابقة ووجود حارب ديمقراطية سابقة في، مثلاً، هذه البلدان، وغيرهما من العواماً^(٤).

يُطرح هنا سؤالان مهمان يرتبط أحدهما بالآخر، ولهمما، في رأينا، علاقة بنشوء الديمقراطية: أولاً، ما هو مدى انتشار التعليم في مجتمع من المجتمعات؟ وثانياً، هل يساهم التعليم في ردم الفجوة الاجتماعية بين الطبقات بمساهمته في نقل أبناء الفقراء إلى الطبقات الوسطى؟ يمكن الإجابة عن هذا السؤال بعقد مقارنة بين فجوات في الدخول تظهر كلما ازدادت سنوات التعليم. ونحن نرى أن ردم الهوة وضعف الاستقطاب الطبقي هما من العوامل المهمة في الحفاظ على تعددية سياسية تستند إلى طبقة وسطى واسعة تساهمن في اندماج الفئات المختلفة، وفي تلاحم المجتمع.

نعتقد أن في حالة تعميم النموذج الديمقراطي على مجتمعات تفتقر إلى ظروف نشوئه التاريخية ولا تمر بالسيرة التدريجية نفسها التي قادت إليه، تزداد أهمية عامل وجود نخبة اجتماعية

(1) Seymour Martin Lipset, «Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy,» *American Political Science Review*, vol. 53, no. 1 (March 1959), pp. 69-105.

(2) Amparo Castello-Climent, «On the Distribution of Education and Democracy,» *Journal of Development Economics*, vol. 87, no. 2 (October 2008), p. 179.

(٣) المصدر نفسه، ص ١٨٠ .

(4) Daron Acemoglu [et al.], «From Education to Democracy?», *American Economic Review*, vol. 95, no. 2: *Papers and Proceedings of the One Hundred Seventeenth Annual Meeting of the American Economic Association, Philadelphia, PA, January 7-9, 2005* (May 2005), pp. 44-49, on the Web: <<http://www.jstore.org/stable/4132788>>.

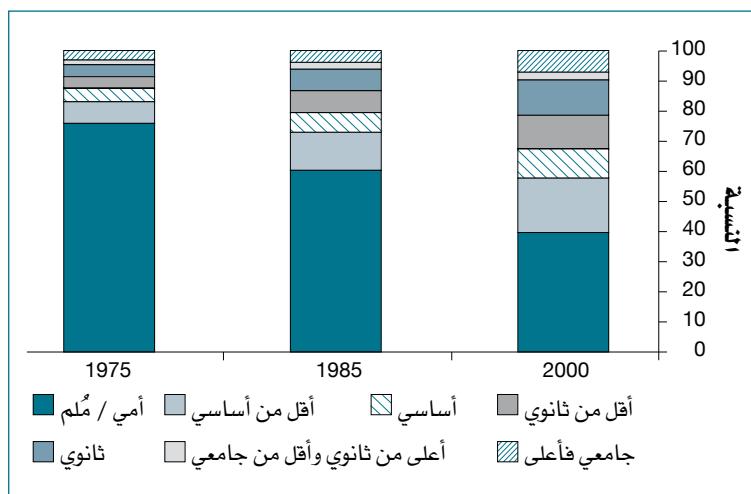
وفكريّة متنورة ومؤمنة بهذا النموذج وترغب في تعميمه^(٥). فهل وجود مثل هذه النخبة مرتبط أصلًا بانتشار التعليم؟ هذا سؤال مهم. ومن الطبيعي أن نكمّل هذا السؤال بسؤال آخر، وهو: هل تُنشئ الجامعات العربية مثل هذه النخبة؟ وهل يتقدّم منها ذلك أصلًا؟

هذا مبحث مختلف عن العلاقة بين انتشار التعليم ودرجة التعليم من ناحية وإمكانية نشوء نظام ديمقراطي وترسخه من ناحية أخرى، وليس موضوعه العلاقة بين متغيرين هما نسبة عدد المتعلمين ودرجات تحصيلهم العلمي من جهة، واحتمال نشوء الديمقراطية وثباتها إذا نشأت، بل إنه متعلق بشخصية المتعلمين السياسية وقيمهم، وتحديد ما إذا هي قيم ديمقراطية أم لا. وهو يفترض أن ثمة أهمية للثقافة الديمقراطية وانتشارها، ووجود ديمقراطيين في عملية التحول الديمقراطي.

(r)

يقترح بعض النماذج النظرية إذاً أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي في مجتمع ما، أصبح هذا المجتمع مهيئاً للتحول الديمقراطي. وفي السياق نفسه، كلما ازدهر المجتمع اقتصادياً ازدادت إمكانية تحول المجتمع إلى الديمقراطية. تعتمد هاتان الفرضيتان على دراسات طبقت على مجتمعات غربية وعلى مجتمعات أميركا اللاتينية أيضاً (خلال ما سُميّ موجات التحول الديمقراطي). بطبيعة الحال، شهدت المجتمعات العربية نمواً اقتصادياً كبيراً خلال العقود الخمسة الماضية، كما شهدت نمواً في مستويات التعليم ما قبل الجامعي بشكل خاص، ولا سيما منه ما يؤلف اليوم التعليم الأساسي، إضافة إلى النمو السريع للتعليم الجامعي قياساً بما كان عليه قبل ذلك.

التحصيل العلمي في منطقة الشرق الأوسط، للذين تبلغ أعمارهم ٢٥ سنة فأكثر
للسنوات ١٩٧٥ و ١٩٨٥ و ٢٠٠٠^(٦)



(٥) عزمي بشارة، في المسألة العربية: مقدمة لبيان ديمقراطي عربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٧)، ص ٢٢-٢٣.

(6) Ahmed Galal, *The Road not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, MENA Development

Report (Washington, DC: World Bank, 2008), p. 99, Available online: <http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Flagship_Full_ENG.pdf>.

بالنسبة إلى العلاقة بين درجة التعليم وتوافر ثقافة ديمقراطية أو موقف مساند للديمقراطية عند الأفراد، أظهرت دراسة مبنية على الباروميتر العربي أن ليس ثمة علاقة من هذا النوع، وهو ما جعله يطرح سؤالاً لا عن نظرية التحديد وإنما عن نوع التعليم الذي يتلقاه الطالب في الجامعات العربية^(٧). وتؤكد في إحصاءات أخرى أن موقف الجامعيين من مساندة الديمقراطية لا يختلف عن موقف غير الجامعيين، ولكنه بالمجمل موقف مساند لها. فكيف تربط بين توافر موقف مساند للديمقراطية لدى الأغلبية واستمرار الأنظمة السلطوية، أو تغير المحاولات الأولى في التحول الديمقراطي بعد سنة ٢٠١١. سوف نحتاج خلال البحث إلى تمييز جديد، وهو التمييز بين الموقف المساند للديمقراطية نظرياً وتوافر قيم ديمقراطية لدى الفرد تساهلاً في صمود الموقف النظري في الممارسة الديمقراطية عملياً.

يمكناً أيضاً الاستناد إلى دراسة مدى تأييد المواطنين في بلدان المنطقة العربية للديمقراطية بالتقاطع مع مستويات تعليمهم ودخل أسرهم الاقتصادية، وذلك بالاعتماد على بيانات استطلاعات المؤشر العربي لسنة ٢٠١٥؛ فهذا المؤشر^(٨) يتضمنّ منذ انتلاقته على مجموعة من المؤشرات التي تقيس مدى انتشار بعض القيم الديمقراطية الأساسية لدى المواطنين، وذلك بالاعتماد على مجموعة من التحليلات والاختبارات الإحصائية لفحص العلاقة بين الترابط بين اتجاهات المستجيبين نحو الديمقراطية ومستوى تعليمهم، فاختُبرت المؤشرات التالية:

- اتجاهات المستجيبين نحو بعض المقولات السلبية بشأن النظام الديمقراطي، ومتضمنة في استطلاع المؤشر العربي، ومن شأنها قياس مدى رواج هذه المقولات من عدمه:
 - في النظام الديمقراطي يسير الأداء الاقتصادي للبلاد بشكل سيئ.
 - يتسم النظام الديمقراطي بأنه غير حاسم/ مليء بالمشاحنات.
 - الأنظمة الديمقراطية غير جيدة في الحفاظ على النظام العام.
 - النظام الديمقراطي يتعارض مع الإسلام.
 - مجتمعنا غير مهيأً لممارسة النظام الديمقراطي.

ويفترض المؤشر العربي أن مدى موافقة المستجيبين على هذه العبارات أو معارضتهم لها يعكس درجة تأييد الديمقراطية، وما أسميهناه أعلاه موقفاً من الديمقراطية أو تقييماً لها. وعند تحليل اتجاهات المستجيبين ذوي التعليم الجامعي نحو هذه العبارات، مقارنةً باتجاهات نظرائهم من من ذوي التعليم الأقل من جامعي (أمي/ملم، ابتدائي، متوسط، ثانوي)، نجد أن الفروق طفيفة جداً بين نسبة

(٧) عامر مهدي دقو، «العلاقة بين التعليم الجامعي والديمقراطية في الوطن العربي»، عمران، السنة ٤، العدد ١٣ (صيف ٢٠١٥)، ص ٢٦.

(٨) المؤشر العربي استطلاع سنوي يُنفذه المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات في البلدان العربية التي يتابع فيها تنفيذ الاستطلاع وتتوفر فيها الأطر الإحصائية العامة، لسحب العينات الممثلة لمجتمعاتها، وذلك بهدف الوقوف على اتجاهات الرأي العام العربي نحو مجموعة من الموضوعات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، بما في ذلك اتجاهات الرأي العام نحو قضايا الديمقراطية وقيم المواطنة والمساواة والمشاركة المدنية والسياسية. انظر الموقع الإلكتروني: <<http://www.dohainstitute.org/>> release/7a3ec170-23c7-430b-9c7d-306ad03b4a15>.

التأييد لهذه العبارات (أي المعارضين للنظام الديمقراطي) عند المستجبيين ذوي التعليم الجامعي ونسبة تأييد المستجبيين ذوي التعليم الأقل من جامعي. وعند اختبار هذه النتائج إحصائياً من خلال اختبار t-Test وختبار ANOVA^(٤) الذي يفحص وجود علاقة جوهرية من الناحية الإحصائية، يظهر أن هنالك علاقة ترابطية بين مستوى تعليم المستجبيين وموقفهم من الديمقراطية، إلا أن هذه العلاقة ضعيفة جداً؛ إذ إن الفروق بين اتجاهات المستجبيين ذوي التعليم الجامعي نحو الديمقراطية واتجاهات المستجبيين من ذوي التعليم الأقل من جامعي ضئيلة، ولا يعتمد بها إحصائياً؛ أي إنها غير جوهرية من الناحية الإحصائية.

المستجبون المؤيدون والمستجبيون المعارضون للمقولات الخمس السلبية عن النظام الديمقراطي، بحسب مستواهم التعليمي

المستوى التعليمي		
جامعي	أقل من جامعي	
٢٨,٧	٣٣,٠	أفاق بشدة/أفاق
٧١,٢	٦٧,٠	أعراض/أعراض بشدة
١٠٠	١٠٠	المجموع

- تأييد المستجبيين للنظام الديمقراطي من خلال قياس:

- اتجاهات المستجبيين نحو عبارة «النظام الديمقراطي قد يكون له مشكلاته لكنه أفضل من غيره».
- اتجاهات المستجبيين نحو مدى ملاءمة نظام سياسي ديمقراطي تتنافس فيه جميع الأحزاب مهما كانت برامجها، من خلال الانتخابات النيابية، وتشكل الحكومات على أساس نتائج الانتخابات ليكون نظاماً سياسياً في بلدانهم.

يقيس هذا الجزء مدى تفضيل المستجبيين للأنظمة الديمقراطية؛ أي كلما زادت الموافقة على العبارتين السابقتين كان المستجبيون أكثر دعماً للنظام الديمقراطي بصفة عامة، ولأن يكون هو النظام السياسي الحاكم في بلدانهم. وعند تحليل اتجاهات المستجبيين نحو هاتين العبارتين بالتقاطع مع مستوياتهم التعليمية، مُقسمة بين ذوي التعليم الجامعي وذوي التعليم الأقل من جامعي، بيّنت النتائج أن النسب تقاد تطابقاً بين المستجبيين من ذوي التعليم الجامعي ونظرائهم من ذوي التعليم الأقل من جامعي. وتدل اختبارات t-Test وANOVA الإحصائية أيضاً على عدم وجود علاقة ترابطية بين التأييد للنظام الديمقراطي والتعليم الجامعي.

(٤) اختبار t-Test هو من أهم الاختبارات الإحصائية وأكثرها استخداماً في البحوث والدراسات للكشف عن وجود اختلافات جوهرية ذات دلالات إحصائية بين نتائج متغير تابع في مجموعتين من العينة نفسها. يقيس اختبار ANOVA الفروق بين متوسط النتائج لثلاث مجموعات أو أكثر (متغير مستقل واحد لثلاث مجموعات أو أكثر)، وما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية. لمزيد من المعلومات انظر: Soleman H. Abu-Bader, *Using Statistical Methods in Social Science Research: With a Complete SPSS Guide*, Rev. Ed. (Chicago, IL: Lyceum Books, 2011), pp. 221-247.

المستوى التعليمي			
أقل من جامعي	جامعى		
٧٧,٢	٧٦,٥	أوافق بشدة/أوافق	المستجوبون المؤيدون والمستجوبون المعارضون لمقولة أن النظام الديمقراطي قد يكون له مشكلاته، لكنه أفضل من غيره بحسب مستواهم التعليمي
٢٢,٨	٢٣,٥	أعارض/أعارض بشدة	
١٠٠	١٠٠	المجموع	
٨٣,٨	٨١,٧	ملائم جدًا/ملائم	اتجاهات المستجوبين نحو مدى ملاءمة النظام الديمقراطي ليكون نظامًا سياسياً في بلدانهم بحسب مستواهم التعليمي
١٦,١	١٨,٤	غير ملائم إلى حد ما/غير ملائم على الإطلاق	
١٠٠	١٠٠	المجموع	

- مدى قبول المستجوبين بمبدأ تداول السلطة

عند تحليل اتجاهات المستجوبين بحسب مستواهم التعليمي نحو مدى قبولهم بأحد المبادئ الأساسية في النظام الديمقراطي (مبدأ تداول السلطة)، وذلك من خلال سؤالهم «هل تقبل أم تعارض استلام حزب سياسي لا تتفق مع أفكاره و برنامجه للسلطة إذا ما حصل على عدد أصوات يؤهله للحكم ضمن انتخابات حرة ونزيهة؟»، أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً في نسب الذين يقبلون بذلك بين المستجوبين ذوي التعليم الجامعي مقارنة بالمستجوبين من ذوي التعليم الأقل من جامعي، كما هو مبين في الجدول أدناه. وعند إجراء اختبار «مرربع كاي» (Chi-Square)^(١٠) الإحصائي لفحص العلاقة بين مستوى التعليم للمستجوبين ومدى قبولهم بمبدأ تداول السلطة، أظهرت النتائج وجود علاقة ترابطية متوسطة القوة وليس ذات أهمية، لكن لا يمكن إهمالها.

لا تفحص الأسئلة أعلاه وجود قيم ديمقراطية، بل تشخص موقفاً نظرياً من الديمقراطية، قد لا ترافقه قيم ديمقراطية. وفي رأينا أن ما يتحكم في سلوك الأفراد في الممارسة أمور عدّة، مثل القيم والعصبيات والمصالح وغيرها من الدوافع، وليس المواقف النظرية.

ونحن نتوقع أن تنخفض في حالة المجتمعات العربية التي نفحصها نسبة من يحملون قيمًا ديمقراطية إلى ما دون نسبة من يتبنّون تجاه الديمقراطية موقفاً نظرياً إيجابياً، وذلك عند توجيهه أسئلة عينية أكثر، أي إن النسبة تنخفض كلما ازداد السؤال عينية وقرباً من ظروف الفرد العينية.

نلاحظ في ما يلي نسباً مختلفة عند الإجابة عن سؤال هو أقرب إلى قياس القيم. والسؤال هذا لا يشخص موقفاً نظرياً، بل يتساءل عن سلوكيات محددة لدى الفرد محكومة بقيم، وهي قبوله أو عدم قبوله حكم حزب يختلف معه إذا وصل إلى الحكم من طريق انتخابات.

(١٠) اختبار «مرربع كاي» يُعرف أيضًا باسم اختبار «مربيع كاي بيرسون»، ويُستخدم لمقارنة توزيع متغير واحد بالعلاقة (الرابطة) بين متغيرين، بشرط أن تكون هذه المتغيرات متغيرات فتوية. انظر : Abu-Bader, p. 285.

اتجاهات المستجيبين نحو قبولهم أو معارضتهم لاستلام حزب سياسي لا يتفقون مع أفكاره و برنامجه للسلطة إذا ما حصل على عدد أصوات يؤهله للحكم ضمن انتخابات حرة ونزيهة، بحسب مستوى التعليمي

هنا تنخفض النسبة كما نرى، ويزداد الترابط بين درجة التعليم والقيم الديمقراطية.

في المحصلة النهائية، وبالاعتماد على نتائج الاختبارات السابقة في ما يتعلق بالعلاقة بين التعليم الجامعي ودعم الديمقراطية، نجد أن العلاقة بين التعليم الجامعي ودعم الديمقراطية إما غير موجودة وإما ضعيفة وغير جوهرية من الناحية الإحصائية، حتى في حال وجود علاقة ترابطية. ولكن العلاقة تصبح أكثر كلما انخفضت النسبة، أي كلما انخفضت نسبة المواقف المؤيدة للديمقراطية (ولا سيما على مستوى القيم) ازدادت الفجوة بين المتعلمين وغير المتعلمين.

ونحن نتوقع أن تنخفض النسبة أكثر إذا سألنا عن اسم حزب عيني، أو إذا سألنا عن حق غير المسلم (أو غير السنّي أو غير الشيعي في بعض البلدان) إذا كانت طائفته المستجيب للسؤال مختلفة.

في هذا السياق، من المفيد تحليل اتجاهات الرأي العام نحو مدى قبوله أو معارضته تولي منصب رئيس الوزراء في بلده على أساس جندرى أو إثنى أو ديني أو مذهبى محدد؛ فقد سُئل المستجيبون في البلدان المستطلعة آراء مواطنينها ضمن المؤشر العربي لعام ٢٠١٥، عن مدى قبولهم أو معارضتهم تولي امرأة منصب رئيس الوزراء^(١١). وفي البلدان التي تتضمن مجتمعاتها تنوعاً ثقافياً إثنياً^(١٢)، سُئل المستجيبون إن كانوا يقبلون رئيس الوزراء من مكون ثقافي أو إثنى من غير أصل المستجيب الثقافي والإثنى. وفي المجتمعات التي تتضمن تنوعاً دينياً^(١٣)، سُئل المستجيبون إن كانوا يوافقون أو يعارضون تولي منصب رئيس الوزراء شخص من دين غير دين المستجيب. وفي المجتمعات التي تتضمن تنوعاً مذهبياً^(١٤)، سُئل المستجيبون إن كانوا يوافقون أو يعارضون تولي منصب رئيس الوزراء شخص من مذهب غير مذهب المستجيب.

تُظهر النتائج أن مستويات القبول لدى مواطني المنطقة العربية نحو كلٌّ من هذه العبارات أقل من مستويات انجازهم إلى النظام الديمقراطي، وأقل من نسب قبولهم استلام حزب سياسي يختلفون مع مبادئه و برنامجه. وعند تحليل اتجاهات الرأي العام لكل سؤالٍ من هذه الأسئلة بالتقاطع مع مستوى المستجيبين التعليمي (أقل من جامعي، وجامعي فأعلى)، يظهر أن نسب المواقف بين المستجيبين الجامعين أعلى منها بين المستجيبين ذوي التحصيل التعليمي الأقل من الجامعي بنحو سبع نقاط مئوية، وهي نسبة جديرة باللاحظة و مرتفعة مقارنة بالنتائج التي أظهرها تحليل التقاطعات السابقة

(١١) سُئل المستجيبون في الكويت عن رئيس مجلس الأمة (النواب) بدلاً من رئيس الوزراء، وسئل المستجيبون في السعودية عن رئيس مجلس الشورى.

(١٢) طُرِح هذا السؤال في موريانا والمغرب والجزائر وتونس ومصر والسودان وفلسطين والأردن والعراق والكويت.

(١٣) طُرِح هذا السؤال في مصر والسودان وفلسطين ولبنان والأردن والعراق.

(١٤) طُرِح هذا السؤال في الجزائر والعراق والسعودية والكويت ولبنان.

المتعلقة باتجاهات الرأي العام نحو الديمقراطية. وعند اختبار هذه النتائج إحصائياً، للوقوف على وجود علاقة ترابطية بين المستوى التعليمي للمستجيبين واتجاهاتهم في كل سؤالٍ من الأسئلة السابقة، باستخدام اختباري t-Test ANOVA الإحصائيين، تُظهر النتائج وجود علاقة ترابطية بين مستوى تعليم المستجيبين وموافقتهم على تولي منصب رئيس الوزراء امرأة أو شخص من ديانة غير ديانتهم أو من مذهب غير مذهبهم أو من مكون ثقافي إثنى غير مكونهم الثقافي/الإثنى. ومن المهم تأكيد أن هذه العلاقة الترابطية علاقة قوية تسمح بالقول إنه كلما ارتفع مستوى التعليم للمستجيب إلى جامعي فأعلى، ارتفعت نسبة قبوله لتلك العبارات.

اتجاهات المستجيبين نحو قبولهم أو معارضتهم تولّي منصب رئيس الوزراء في بلدانهم امرأة أو شخص من مذهب غير مذهب المستجيب، أو شخص من ديانة غير ديانة المستجيب أو من أصل ثقافي/إثنى غير أصل المستجيب الثقافي/الإثنى، بحسب مستواهم التعليمي

المستوى التعليمي		
جامعى فأعلى	أقل من جامعى	
		امرأة
٦٠	٥٣	أوافق بشدة/أوافق
٤٠	٤٧	أعارض/أعارض بشدة
١٠٠	١٠٠	المجموع
من ديانة غير ديانتك (مسيحي)		
٤٦	٣٩	أوافق بشدة/أوافق
٥٤	٦١	أعارض/أعارض بشدة
١٠٠	١٠٠	المجموع
من أصول ثقافية/إثنية غير أصلك الثقافي/الإثنى		
٦٢	٥٦	أوافق بشدة/أوافق
٣٨	٤٤	أعارض/أعارض بشدة
١٠٠	١٠٠	المجموع
من مذهب غير مذهبك		
٤٨	٤١	أوافق بشدة/أوافق
٥٢	٥٩	أعارض/أعارض بشدة
١٠٠	١٠٠	المجموع

في محاولة لاستكمال الصورة الناتجة هنا، من المفيد - في رأينا - إدخال عامل آخر ذي علاقة بالتعليم، ولا يتعلق بمستوى التعليم ولا بانتشاره فحسب، بل يتعلق أيضاً بوضع الخريجين الاقتصادي. وهو لا يقيس الموقف من الديمقراطية، ولكنه ربما يصلح لقياس الاستعداد للمشاركة في الاحتجاج ضد النظام القائم، وهو نظام استبدادي. وكان لهذا العامل، في رأينا، أهمية في ثورات ٢٠١١ وما بعدها؛ فالاستعداد للاحتجاج يرتفع عند خريجي الجامعات العاطلين من العمل. ولكن هذا لا يعني ميلًا أكبر إلى تبني برنامج ديمقراطي؛ إذ يمكن أن يتزامن الاستعداد للاحتجاج مع تبني أيديولوجيات غير ديمقراطية.

(٣)

نشأت الجامعات في الغرب من تقاليد المدرسة الكاتدرائية التابعة للأديرة أو الكنائس، ومن سمنار اللاهوت، أو بمبادرة من الملوك أو المجالس المدنية في المدن الحرة. ودرست بشكل عام المنطق واللاهوت والطب والقانون والبلاغة، مع تشديدات مختلفة في شمال أوروبا وجنوبها، ومررت بتطور كبير مع اكتشافات متعلقة بكتابات أرسطو في القرن الثاني عشر، ثم بنشوء النزعة الإنسانية وتغلغلها داخل الجامعات، وتطورت بشكل متتابع بعد الثورتين العلمية والصناعية، في القرنين السابع عشر والثامن عشر، مع أن هاتين الثورتين تطورتا خارج الجامعة، وأدخلتا التعليم الجامعي الدوغمائي في مأزق.

على الرغم من أن الجامعات حافظت منذ البداية على نوع من حرية التعبير للتمكين من الجدل بطرح نقيس الشيء لإثباته، بما في ذلك إمكانية نفي وجود الله خلال الجدل من أجل إثباته، فإن الطابع الرئيسي بقي ثيولوجيًا ودوغمائيًا في فلسفة الطبيعة. ولم يصبح الاكتشاف العلمي، بمعنى اكتشاف الطبيعة وقوانينها، هدف الانشغال الجامعي إلا في وقت متاخر. وإلى أن أصبح البحث العلمي من محددات أجenda الجامعات، مع تعميم نموذج الجامعة الألمانية (في الحقيقة نموذج جامعة برلين التي أُسست سنة ١٨٠١) على أوروبا نهاية القرن التاسع عشر والذي بلوغه فيلهلم فون هومبولدت في فكرة الجامعة، كجماعة الباحثين والأساتذة والطلاب المنشغلين بالمعرفة الموضوعية لغرض المعرفة^(١٥)، أجريت غالبية البحوث العلمية المهمة خارج الجامعة، وتحقق الاكتشافات العلمية الكبرى في القرنين الثامن والتاسع عشر خارجها أيضًا، ونشأت الروابط والجمعيات العلمية، كما انشغل العلماء كأفراد ببحوثهم، ونشأ توتر بين العلماء المستغلين بالاكتشاف العلمي والجامعات المحافظة وأساتذتها، ولا سيما في أقسام اللاهوت وأساليبها القائمة على المنهج الاستنباطي وتطبيقات فلسفة أرسطو في الطبيعة والأخلاق وغيرها؛ فالمنهج الاستقرائي التجريبي ومنهج الشك العقلاني وغيرهما من مناهج نشأت خارج الجامعات.

(15) Thorsten Nybom, «The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University,» *Higher Education Policy*, vol. 16, no. 2 (June 2003), pp. 141-159.

على كل حال، ما عاد فهم الجامعة في القرن العشرين ممكناً من دون تشجيع حب الاستطلاع والاكتشاف العلمي ومهاراته، بما فيه النقد والشك، والمنهج الاستقرائي في جمع المعطيات وتصنيفها، والمنهج الاستنباطي في اشتقاء المقولات الخاصة من العامة، وفي تطبيق القوانين وغيرها. وأصبح هذه، إلى جانب التدريس، هدف العملية التعليمية، ولا سيما في الدرجات الأكاديمية العليا. وممّا ساعد على ذلك نخبوبة التعليم وحالة الإدارة الذاتية للجامعات، وهي تقليد أخذ منذ البداية باعتبار الجامعة، بحكم تعريفها، رابطة أو أخوية بين متعلمين ذات طابع «كوربوراتي» تشبه الروابط الحرفية. وفي البدايات الأولى، كان الطلاب سادة الجامعة، فهم الذين شكلوا بينهم رابطة لغرض التعلم. ومع جميع التطورات التاريخية التي مرت بها الجامعة، ظل هذا الأمر يمثّلها، الأمر الذي حول فضاء الجامعة إلى نوع من الحرّم الجامعي الذي يفترض أن تتحترم السلطات. والإدارة الذاتية متعلقة أولاً، وقبل كل شيء، بقرار منح الشهادة؛ فللجامعة سلطة منح الشهادة، والحق في اتخاذ القرار بمنحها أو عدم منحها بناءً على معايرها هي، أي المعايير التي حددتها لا معايير من خارجها. وتكمّن درجة استقلالية الجامعة في درجة استقلالية إدارتها، وفي معايرها الأكاديمية ورفضها فرض معايير أخرى عليها من خارج المؤسسة الجامعية. وفي عصتنا، وجدت مبادئ الإدارة الذاتية والحرية الأكاديمية تعبيراً رصيناً عنها في إعلان بولونيا ١٩٨٨ الذي وقّعه غالبية رؤساء الجامعات الأوروبيّة^(١٦).

ومع تعميم التعليم في أوروبا، وانضمام فئات واسعة من المجتمع إليه، كان هذا التقليد قد أصبح راسخاً، وأقصد بالتحديد التقليد العلمي بمؤسساته وألقابه ومناهجه من جهة، وتمتنّع المعايير الأكاديمية بنوع من الاستقلالية من جهة أخرى. لهذا، لم يكن من السهل أن يؤثر فيه دخول فئات من خلفيات اجتماعية وثقافية غير نخبوية إلى الجامعة. لقد تمكّنت الجامعات الغربية من تحويل تدفق فئات واسعة من السكان إلى الجامعات إلى قوة دافعة بزيادة حجم النخبة العلمية، وبتفاعل أكبر مع الاقتصاد الوطني والقطاعات الإنتاجية، من صناعة وزراعة وخدمات وإدارة وغير ذلك. وكان تعميم التعليم في الغرب ودمقرطة العملية التعليمية عاملين خالقين في تطوير العلم والمعرفة، ولا سيما أنهما جاءا مرتبطين بتطور نظام اقتصادي اجتماعي رأسمالي يقوم على تطور مستمر لل الحاجات وسبل سدها وتشوّير أدوات الإنتاج، وحول العلم إلى قوة الإنتاج الرئيسية.

من الناحية القيمية، نشأت في الجامعات نظريات اجتماعية واقتصادية محافظة وأخرى نقدية... وغالباً ما طردت النظريات النقدية إلى خارج أسوار الجامعة، ثم عادت إليها بعد عقود من التحولات السياسية والفكريّة، حتى أصبح النقد جزءاً من التقليد الجامعي. هذه عملية طويلة ومستمرة، ولكن في المجمل، ساهمت الجامعة في تطوير تقاليد الحوار وتبادل الرأي، وفي إثبات وجهة النظر أو تفنيدها بشكل عقلاني. وليس لدى شك في أنها ساهمت أيضاً بصورة إجمالية في تأهيل المثقف

(١٦) تُعتبر جامعة بولونيا في إيطاليا أقدم جامعة، بحسب التقليد الأوروبي. وقد وصف هذا الإعلان «ما نحن كارات» الجامعات الأوروبية. وأول مبادئه أن الجامعة مؤسسة مدرة ذاتياً وتجسد ثقافة مجتمعها وتقلّلها. ويجب أن يكون البحث والتعلم مستقلين فكريًا وأخلاقيًا عن أي سلطة سياسية واقتصادية. أمّا المبدأ الثاني، فهو عدم الفصل بين التعليم والبحث. والثالث أن حرية البحث والتعليم هي أساس الحياة الجامعية. وقد أعلنت الوثيقة في نهايتها أن الجامعة هي حافظ التقليد الأوروبي الأنسي. يلاحظ من منطق الإعلان أن الميثاق لم يفصل المهام العلمية والبحثية عن التقاليد والثقافة الأوروبيتين.

للمشاركة في المجال العمومي. أقول «بصورة إجمالية» لأن بعض النزعات التخصصية الضيقة لم تشجع على ذلك، ولكنها في جميع الحالات ساهمت في تخريج متخصصين، وفي توليد بiroقراطية عقلانية على الأقل.

كما أن التركيز على العقل كأداة في خدمة أي هدف، أي عدم تدخله نقيدياً في تحديد الهدف ذاته، جعل من الممكن أن تنتج الجامعة تقنيين في خدمة مشاريع استبدادية كبرى تقوم على العقلانية الأداتية، كما رأت النظرية النقدية التي نشأت بين الحربين العالميتين الأولى والثانية، وجعلت من الحرب العالمية الثانية وإمكانية نشوء الأنظمة الشمولية في مجتمعات متطرفة اقتصادياً وتعليمياً موضوعاً رئيسياً لتأملاتها.

بعد الحرب العالمية الثانية، وفي مرحلة ما بعد الاستعمار بشكل خاص، طرأ على الجامعة كمكان لإنتاج المعرفة تحولٌ كبير لا يستبعد النزعات النقدية بل يشجعها، وأصبحت الجامعة بعد ثورة الطلاب في السبعينيات تحديداً، في أوروبا والولايات المتحدة، فضاءات أكثر لبرالية من مجتمعاتها بشكل عام.

(٤)

في الحالة العربية، نشأت جامعات واعدة في بداية القرن العشرين، وشهدت انطلاقاً جيدة بين الحربين العالميتين، وصولاً إلى السبعينيات، لناحية مستوى التعليم والأهداف البحثية وتوافر حد أدنى من استقلالية المؤسسة الجامعية. ولكن من يحلمون بهذا الزمن، كزمن جميل، ينسون أن الجامعة كانت مقصورة على نخبة صغيرة من السكان هي من أبناء الطبقات الميسورة الذين تلقّى أساتذتهم تعليماً في الجامعات الغربية، أو من أبناء موظفي جهاز الدولة الاستعمارية، وغير ذلك. وعرفت الجامعة وجود أساتذة ومتخصصين من الأجانب درسوا فيها أو مروا بها، كما في الجامعتين الأميركيتين واليسوعية في بيروت، والجامعة المصرية في القاهرة، ثم في الإسكندرية أيضاً. لكن الوقت لم يكن كافياً لترسيخ هذه التقاليد الجامعية؛ فحين نشأت الأنظمة الجمهورية ذات الخطاب الشعبي بقيادة ضباط في الجيش عموماً، أقيمت جامعات كثيرة، وجرى تعليم التعليم للاستفادة من مخرجاته في تلبية حاجة القطاع العام، المتسع بشكل مفرط، إلى الكوادر الإدارية والتكنولوجية، وممكّن أبناء الفلاحين، والفتات الكادحة عموماً، من التعليم بسبب مجانية التعليم. في هذه الفترة أصبح التعليم الوسيلة الرئيسية للانتقال من الطبقات الفقيرة إلى الطبقة الوسطى.

قامت الجامعات بمهمة نبيلة في تلك المرحلة لناحية تخريج فئة واسعة من المهنيين المتعلمين، من أجل بناء مؤسسات الدولة الحديثة وقطاعات الاقتصاد الوطني المختلفة، ومن أجل أن يهتموا هم أيضاً بجهاز التعليم الوطني والمدارس التي انتشرت في أنحاء هذه الدول الوليدة. ولا شك أن الدولة الوطنية بعد الاستعمار قامت بدور تحديدي كبير يُعْنَط حقه أحياناً، لأنها تحاسب بناء على النتائج التي نراها اليوم وتُسقط عليها، رغم أنه لا يمكن قياس وضع المجتمعات العربية اليوم بما كان عليه في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين بفضل الدولة الوطنية إلى حد كبير.

هذه المهمات التحديّية الأولى، والحماسة التي رافقتها، وتمكين فئات واسعة من أبناء الفلاحين من كسر حلقة توريث التغasse والفقير عبر الأجيال عن طريق الالتحاق بالدراسة الجامعية ليصبح هؤلاء الأبناء موظفين أو ضباطاً أو مهندسين أو أطباء، هذه كلها منعت كثيرين في حينه من رؤية أن تطور التقليد الأكاديمي لم يستمر، وأن تعليم التعليم كان في النهاية على حساب المستوى العلمي، خلافاً لحالة التعليم الجامعي الغربي. وغضي على هذه الحقيقة بدايةً استمرار نخبة ما بين الحربين وتلاميذها في العمل والتدريس في الجامعات حتى السبعينيات.

تجلت هذه الحقيقة حين بدأ خريجو مرحلة ما بعد الاستقلال نفسها التدريس وإدارة الجامعات التي شهدت هبوطاً في المستوى. وفي الوقت ذاته، تغلغلت نزعة الدولة السلطوية في الجامعة ولم تتحترم استقلاليتها، فلم يتحول فضاء التدريس إلى حرم تحترمه الدولة بالضرورة. وتغولت أجهزة الأمن، فُقيّدت حرية التعبير الضرورية جداً للبحث العلمي، ثم وقع أمر أخطر وهو تدخل معايير غربية، غير جامعية، في التعيينات، وأهمها معيار الولاء بدل الكفاءة.

لكن الإعاقه الرئيسيه للتطور العلمي لم تأت من عوامل نافرة، مثل تدخل أجهزة الاستخبارات أو أجهزة الأمن، بل من تعرّض تحدث الدولة العربية ذاتها؛ إذ لم تنشأ الجدلية اللازمة بين الجامعة وقطاعات الإنتاج المختلفة لكي يستجيب البحث العلمي لاحتاجاتها بالتفاعل معها. كما أن الدولة لم تتمكن من رصد الميزانيات الكافية واللازمة للبحث العلمي بالتحفيظ من أعباء الأساتذة التدريسيه وتحصيص المتوفّقين منهم على الأقل جل وقتهم للبحث العلمي. وأهملت العلوم التي تبدو غير مفيدة، مثل العلوم النظرية التي لا تؤهل الخريج لمهنة مباشرةً، أو تؤدي إلى العمل في أي وظيفة لا تحتاج إلى اختصاص. ويهمني هنا بشكل خاص ذكر العلوم الاجتماعية والإنسانية والفلسفه والعلوم السياسية والتاريخ وغيرها التي تنشئ مثقفين مهتمين بالشأن العام، والقادرين على التعامل معه بشكل عقلاني. وعلى كل حال، لم تكن هذه وحدتها ضحية الإهمال، بل أهملت معها العلوم النظرية الأساسية، مثل الكيمياء والفيزياء وعلوم الطبيعة على أنواعها، إلى جانب إهمال اللغة الأجنبية. وفي رأيي أن العلوم الاجتماعية والإنسانية لم تكن وحدتها العلوم المهمّلة في الجامعات باعتبارها غير مفيدة وربما تكون خطرة على النظم الحاكمة لأنها قد تشجع على التفكير في الشأن العمومي، بل أهملت أيضاً العلوم النظرية عموماً مع أنها تشكّل أساس العلوم التطبيقية، ومن دونها لا تتطور جامعة ولا مجتمع حديث.

لكن الجامعة العربية تؤدي، حتى في وضعها الراهن، مهامات كبرى بالميزانيات المتوفرة؛ فهي تخرج أعداداً كبيرة من الطلاب الذين يأتونها من خلفيات اجتماعية متفاوتة، ويفترض أن تكون هذه التجمعات الكبيرة للشباب الآتي من مناطق مختلفة وخلفيات اجتماعية مختلفة بوتقة صهر كبرى للأمة.

إن التشكّل الوطني وتشكّل الأمة وإنشاء المواطن من شروط الديمقراطية. ونحن نعتقد أن الجامعة ما زالت قادرة على القيام بذلك حتى في ظروفها الراهنة. لكن إذا دخل طالب إلى الجامعة في وضعها الحالي الذي نعرفه، وخرج منها أكثر تعصباً وأقل انفتاحاً، أو خرج منها أكثر عصبيةً لهويته المحلية أو المذهبية وغيره، فهذا فشل لا يفسّر بالميزانيات، ولا بإهمال الدولة وعدم وجود تقاليد أكاديمية،

بل هو أعمق من أن يفسره نقص الميزانيات وإهمال الدولة، ويشارك في المسؤولية عنه أولئك الذين يديرون المؤسسات الأكademية، وكذلك الطلاب أنفسهم؛ فمن واجب من يديرون المؤسسات الأكademية أن يضعوا هذا الهدف نصب أعينهم، سواء أكان ذلك في شكل تنظيم الجامعة أم في الرسالة التي توصلها إلى الطلاب.

كما أن الطلاب ليسوا أطفالاً، ويجب أن يتحملوا مسؤولية في هذا الشأن؛ فالحركة الطلابية في مصر، على سبيل المثال، كانت منذ أربعينيات القرن الماضي، مروزاً بسبعينياته، قادرة على تنظيم الطلاب على أساس وطني، وبث روح الهوية الوطنية والمسؤولية الاجتماعية فيهم، وكذلك القيام بمبادرات توضح مسؤولية المواطن تجاه المجتمع والدولة ككل، بدءاً بالاهتمام بالشأن العام بحد ذاته وانتهاء بالاهتمام بالقضايا التي تشغّل الأمة ككل، وذلك عبر الجمعيات والمنتديات القراءات المشتركة، وأيضاً عبر المبادرات الطلابية في الشأن الاجتماعي والسياسي.

وإذا كان موضوع البحث هو القيم وليس صيرورات موضوعية، كالعلاقة بين الديمقراطية وانتشار التعليم، فإنه لا يجوز أن يعتبر الطلاب مجرد ضحايا، فهم ليسوا كائنات ملقية ومفعولاً بها فحسب، بل يمتلكون عقلاً وإرادة وعاطفة وقدرة على التنظيم، ولديهم فرصة أن يمضوا بعض سنوات مع أبناء جيلهم من مناطق مختلفة من البلاد، في حالة تفرغ شبه كامل للعلم والمعرفة.

إن المتوقع من الطلاب في هذه المرحلة يتجاوز توجيه النقد إلى المؤسسات القائمة، ويتجذر بالباحث أن يتساءل عما يفعلونه هم بهذا الخصوص؛ فنخبة الطلاب التي تؤدي دوراً، منذ الجامعات الألمانية في القرن التاسع عشر وحتى السبعينيات في أوروبا والحركات الطلابية العربية من أجل الاستقلال في أربعينيات القرن الماضي، ومن أجل العدالة الاجتماعية والديمقراطية في سبعينيات القرن الماضي، أثرت في جيل بأكمله. أقصد أن نخبة الطلاب المثقفة والوعية والقادرة على تنظيم نفسها كان لها تأثير في جيل برّمته.

(o)

بعد أن تطرقت إلى خلفيات الموضوع التاريخية، أنتقل إلى توضيح بعض الأمور المتعلقة بالعلاقة بين المواطنة والتعليم الجامعي.

تجاور المواطننة في الدولة الحديثة مجرد الاتماء، مع أنها تقوم عليه. والسلف التاريخي للمواطننة هو الاتماء إلى جماعة، أكانت مستقرة أم لا، والتمتع بمزايا العضوية في الجماعة والمرتبطة بواجبات ومسؤوليات تجاهها، يكاد يكون مولوداً لا ينفصل عن هذه المزايا إطلاقاً. والحديث هنا لا يدور حول حقوق من جهة وواجبات من جهة أخرى، بل حول مجموعة وظائف تشكل هوية الشخص؛ فهي تجمع بين ما نسميه اليوم حقوقاً وواجبات، ولكنها لم تحمل مثل هذه التسميات بل كانت وحدة واحدة تشكل «الهوية»، بما فيها المنزلة أو المكانة وما يرتبط بها من سلوكيات ووظائف متوقعة. وتبدأ

هذه بالعضوية البسيطة في الجماعة، وتدرج حتى رئاسة هذه الجماعة، بغضّ النظر عن كيفية نشوء المنزلة، هل هي بالوراثة أم بالغلبة أم بغيرهما.

إن المواطن اليونانية في المدينة، والتي تقوم عليها الديمقراطية في تلك المرحلة، هي مواطنة من هذا النوع، بمعنى أنها عضوية في البوليس (Polis)، وهي من أنواع العضوية في القبيلة، ترتفع فيها الجماعة فوق الفرد ولا ينظر إلى الفرد متفرداً بصفته فرداً، بل بصفته عضواً في الجماعة، ولا يمكن رؤيته مستقلاً عنها، فهو من دونها لا شيء، ونبذه منها هو العقاب الأكبر له.

أما الحقوق بمعناها الراهن حالياً، فإنها جزء من تعريف المواطن ذاتها كعضوية، ولكن ليس في جماعة، بل في كيان قانوني غير عضوي هو الدولة. ويشمل هذا التعريف التزامات الدولة تجاه الفرد، والتزاماته تجاهها وتجاه بقية المواطنين. والمواطنة في عصرنا قائمة بذاتها، يعبر عنها بدخول الفرد في علاقات تعاقدية مع أفراد آخرين، ومع الجماعة ذاتها. والفرد بحكم كونه إنساناً هو مواطن له حقوق وعليه مسؤوليات. وليست هذه الحقوق والمسؤوليات معطاة بالطبيعة، بل تنظمها قوانين، فتشتت بذلك الجماعة بقدر ما تشتق منها. هذا هو مفهوم المواطن بمعناه الحديث، الذي أصبحت فيه الجماعة هي الجماعة المشكّلة للدولة والدولة الوطنية، وأصبح الانتفاء إلى الجماعة يتمثّل في الانتفاء إلى الوطن. وشّمة علاقة مباشرة بين الفرد وهذا الكيان لا تمر عبر جماعات عضوية؛ في حين الدولة والمواطن علاقه مباشرة، لكن من حق الأفراد أن يشكّلوا جماعات أو روابط من هذا النوع، وذلك من أجل تحقيق نمط عيش ما في جماعة، أو لغرض العمل في تدعيم مصالح هذه الجماعة، أو التأثير بواسطة الجماعة في سياسات الدولة، وفي المجتمع ككل^(١٧).

الجامعة تنشئ بيئه طبيعية لهذا النوع من المواطن، إذ يأتياها متلقوا العلم من انتماءات وجماعات مختلفة، يجلسون على مقاعد الدراسة في قاعة المحاضرات في مقابل أستاذ محاضر واحد، ليتعلّموا منهجاً تعليمياً واحداً، وإذا حالفهم الحظ يدرّبهم هذا الأستاذ على التفكير التحليلي النقيدي. أما الجانب الذي يفترض أن يتتطور في الفرد هنا، فهو الجانب العقلاني النقيدي التحليلي أو التركيبية، لا فرق، فالملهم أن هذا هو الجانب الذي يفترض أن ينمو في هؤلاء الأفراد الجالسين معًا على مقاعد الدراسة، وليس العصبيات والانتماءات العضوية.

وليس من المفترض أيضًا أن تخطاب الجامعة الغرائز أو العواطف، مع أنه غالباً ما يتألف المجال في الجامعة لنضج عاطفي أيضًا. لدينا إذًا شبان وشابات، بالغون وبالغات، يبتعدون في مرحلة من حياتهم عن انتماءات المباشرة ويدخلون في رابطة مؤسسية تعلمية في ما بينهم تتجاوز هذه الانتماءات، ويمارسون سوية عملية التعلم والبحث في أفضل الحالات، على أساس مناهج تجريبية أو نظرية، ولكنها في الحالتين مناهج عقلانية. وهذه فرصة لتشكّل شخصية المواطن قادر على المشاركة في المجال العمومي باعتباره مواطناً، أو لا كمتم إلى الجماعة الأوسع، وهي أمة المواطنين، ثم كشخص قادر على التفكير عقلانياً في الشأن العمومي ومهمتهم به، وقدر على التعامل مع محیطه

(١٧) انظر: بشارة، ص ١٥٠-١٦٢.

ويمع نفسه كفرد، أو ذات مفكرة يمكنها التفكير بشكلٍ انعكاسي في الذات والأشياء، وقدرة على التعامل مع العموم بشكلٍ يمكن فيه رؤية الخاص من خلال العام، والعام من خلال الخاص، وهذه فرصة لتشكيل المواطن.

لئن أظهرت الاستطلاعات أن المواقف من الديمقراطية والمواطنة لا تتغير بموجب درجة التعليم على مستوى اتجاهات الرأي الذي اعتبرناه نظريًا، ففي المقابل تظهر التغيرات وتصبح جوهرية كلما طلبت الأسئلة موقفًا عينياً وعملياً، كما يظهر معنا عندما يكون السؤال مباشراً، مثلاً، عن مواصفات من يتولى رئاسة الحكومة في بلدان المستجبيين، فهذا لا يعني عطباً في ما نتوقعه من الحياة الجامعية فحسب، بل يعني أيضاً فشلاً جامعياً يتجاوز الفشل الأكاديمي في عملية البحث والتدرис وما إلى هنالك. وكما سبق أن قلت، تقع مسؤولية مثل هذا الفشل، إذا حدث، على عاتق المؤسسة والطلاب سواء؛ فالطالب الجامعي إنسان راشد ومفكر لا مجرد متلق، ويمكننا تخيل نشوء الثقافة المواطنة عند طلاب في بلدان فقيرة ومتخلفة وفي ظل أنظمة فاشية وغيرها، غالباً ما تقود هذه النخب عمليات التحول، وليس من المتوقع أن تقوم نظم سلطوية بتنشئة الشباب على ثقافة ديمقراطية؛ فالهامش المتاح في الجامعات والمسؤولية الواقعة على الشباب هما فرصتان غير مفروغ منها لتحقيق هذه المهمة.