باحثات

كتاب متخصص يصدر عن تجمّع الباحثات اللبنانيات

لجنة التحرير:

المنسقتان: فاديا حطيط
جين سعيد المقدسي

العضوتان: عزّة شرارة بيضون
رجاء نعمة

الكتاب السابع: ٢٠٠٠ ـ ٢٠٠١

الجامعات في لبنان والعالم العربي

نساء ـ رؤى ـ قضايا

السعر

لبنان	:	15.000 ليرة
سوريا	:	400 ليرة
المغرب	:	70 درهماً
مصر	:	25 جنيهاً
الأردن	:	8 دنانير
إ. ع. م	:	40 درهماً
السعودية	:	40 ريالاً
تونس	:	12 ديناراً
الكويت	:	3 دنانير
أوروبا وأميركا	:	12 دولاراً أو ما يعادله

تجمع الباحثات اللبنانيات

لبنان ـ بيروت ـ الصنائع ـ
مركز توفيق طبارة الاجتماعي
ص.ب: 5375/ 113
تلفون+ فاكس: 739726
E-mail:
bahithat @ cyberia.net.lb

المحتويات

مقدمة ..... لجنة التنسيق ٤

المحور الأول: نساء جامعيات

هل هناك تمييز ضد النساء
في الجامعات العربية؟ ..... فاديا حطيط وروز دباس ١٤

المرأة والتعليم العالي والمجتمع ـ نظرة جندرية:
دراسة حالة في العربية السعودية .....أبو بكر باقادر ٧٤

الأستاذات الجامعيات في كلية الآداب ودورهن الثقافي ..... نهى بيومي ٩٢

معالم مشاركة الطالبات الجامعيات في الأنشطة الأكاديمية (اللاصفية):
دراسة حالة الجامعة الإمارات العربية المتحدة .....ميثاء الشامسي ١٢٢

المحور الثاني: مناهج جامعية

تخصص علم المعلومات في لبنان:
النشأة والواقع والآفاق ..... حسانة محي الدين ١٤٦

العلاقة بين الدولة والجامعة ـ نموذج معهد العلوم الاجتماعية
في الجامعة اللبنانية ..... هدى رزق ١٧٢

بدايات ملتبسة: أزمة الهوية في أقسام اللغة الإنكليزية
في الجامعات المصرية .....هدى الصدة ١٩٥

المحور الثالث: الجامعة وسوق العمل

الخريجات الجامعيات المجازات وسوق العمل
في لبنان .....سوزان أبو رجيلي ٢٢٤

الخريج المتخصص والمناهج الأكاديمية في معاهد الفنون
الخاصة والرسمية في لبنان .....وطفاء حمادي هاشم ٢٥٥

المحور الرابع: قضايا الجامعات وإصلاحها

التأهيل الجامعي بين النهاجة التعلمية ودور الأستاذ ـ
الوضع اللبناني نموذجاً ..... جورج نحاس ٢٧٤

دور مراكز البحث والعلماء والباحثين العرب
في الجدلية المعرفية: آليات الفشل ومستقبل البحث العلمي
في البلاد العربية ..... عبد الجليل التميمي ٢٨٨

إصلاح التعليم العالي في المغرب .....منى الشرقاوى ومحمد بردوزي ٣١٨

ابراهيم أبو لغد والتعليم العالي: رؤية وطنية ..... نجلاء بشور ٣١٩

حلقة حوار «الباحثات»: بين التذمر المطلبي والالتزام الفاعل ٣٣٣

المحور الخامس: وجهات نظر في مستقبل الجامعات

اكتساب الطلبة للكفايات الضرورية للقرن الحادي والعشرين: التحدّي الأكبر
لأنظمة التعليم العالي في الدول العربية ..... رمزي سلامه ٣٦٨

الثقافة والتربية، النمو والمجتمع: في التعليم الجامعي مع الإشارة
الى الواقع العربي ..... سمير المقدسي ٣٧٦

إعادة اختراع الجامعة .....عدنان الأمين ٣٨٦

الجامعات لم تعد أبراجاً عاجية .....فايزة الخرافي ٣٩٩

الجامعات في العالم العربي أدوات إنقاذ .....ليلى شرف ٤٠٤

ملاحق

ملحق رقم ١: ملخصات الأبحاث ٤١٦

ملحق رقم ٢: المساهمات والمساهمون في الكتاب ٤٢٥

مقدمة

انطلقت فكرة هذا الكتاب من تساؤل عام حول الأسباب التي تجعل عملية التقدم في المجتمعات العربية أقل مما نطمح إليه، فهل أن الجامعات العربية تشارك في تحمل مسؤولية ذلك؟ وبأي قدر؟ واين يكمن التقصير؟ في عدد الجامعات وخريجيها؟ أم في نوعية التعليم؟ أم في علاقتها بالمجتمع والتاريخ؟ قادتنا هذا الأسئلة إلى السعي للبحث في وظيفة الجامعات العربية ومناهجها وأوضاع أساتذتها وطلابها ومناخاتها الداخلية وعلاقاتها الخارجية، أي علاقتها بالمجتمعات العربية وبالحكومات والسلطات السياسية والثقافية والبنى الاقتصادية.

فتوجهنا إلى باحثات وباحثين عرب لكي يلقوا الضوء على واقع الجامعات، إنطلاقاً من محاور ضمت أسئلتنا. وحصلنا على دراسات عديدة ومتنوعة، منها ما أضاء جوانب مما كنا نسعى للبحث عنه، ومنها ما أضاء زوايا لم تكن في حسباننا. ومثلما كان الحال دائما في كتاب «باحثات» استثارت أسئلتنا تساؤلات جديدة، واستدعت اهتمامات وتوجهات جديدة، وأسعدنا أن كتابنا شكل مساحة ممكنة لها.

منسقتا الكتاب

وعلى سبيل المثال، فإن موضوع النساء الجامعيات، أستاذات وطالبات، لم يكن غائباً عن تساؤلاتنا حول دور الجامعات ومساهمتها، إلا أنه لم يشكل حيزا مستقلا أو محوراً خاصاً، بل جرى طرحه في نطاق واسع وكجانب من معالجة

مختلف المواضيع المتعلقة بالجامعات. لكن المفاجيء أن موضوع النساء امتد ليشكل بذاته قضية وموضوعاً، كما امتد ناحية المحاور الأخرى، بحيث أخذ حجماً أكبر مما توقعنا، ودفع بنا إلى ان نخصص محوراً كاملاً ومستقلاً له. وهذا الأمر جعلنا ننتبه إلى أن هذا الموضوع كان غائباً أو مغيباً من الدراسات وأن ثمة إحساساً قوياً عند الباحثين والباحثات بضرورة طرحه بشكل قوي وواضح.

بالمقابل، فإن بعض المواضيع رغبنا بطرحها في هذا الكتاب، مثلا علاقة الجامعات بالأديان وكيفية التوفيق بين المشروع الأكاديمي العلمي وبين المشروع الديني، ولكننا لم نتمكن من ذلك. إلى ذلك كان في ودنا أيضا أن تتم مناقشة الفلسفة التربوية العربية التي تكمن خلف إنشاء الجامعات، وهو أيضاً ما لم يجد له مكاناً في الكتاب، فهل يعود ذلك إلى غياب مثل تلك الفلسفة أم لصعوبة الخوض فيها؟

هذا على صعيد المواضيع المطروحة في الكتاب، أما بالنسبة إلى المجالات فكنا نتمنى وسعينا بشدة إلى أن لا يغيب عن المشاركة فيه لا العراق ولا ليبيا ولا سوريا ولا السودان ولا اليمن ولا أي دولة عربية أخرى. ولكن هذا ما أتاحته لنا ظروف الاتصال وحجم الكتاب. ووددنا بشكل خاص لو كان لفلسطين في مخاضها الحالي مساحة أكبر مما نالته وسعينا حثيثا لذلك إلا أن الوضع الداخلي فيها ادى إلى عدم تحقيق أمنيتنا.

أما الدراسات التي يضمها الكتاب في حصيلته النهائية فتندرج في خمسة محاور، نستعرضها في ما يأتي:

I – النساء الجامعيات:

انطلق هذا المحور من أسئلة عديدة، ليس أقلها شأناً واقع تأنيث التعليم العالي، مثلما تشير إليه الاحصائيات المتداولة حول الطلاب والخريجين في هذا التعليم. وعلى الرغم من أن ظاهرة التعليم المتزايد نوعاً ومستوى للفتيات تستدعى منا الفرح والاعتزاز، إلا أنه لا يسعنا سوى النظر بعين مدققة في هذه الظاهرة بعمقها ومداها وانعكاساتها.

ونشير هنا إلى أن موضوع النساء في الجامعات لم يكن محصوراً في هذا المحور فقط، وإنما تسلل إلى مختلف محاور الكتاب بمجمله. لأن فهم واقع هؤلاء النساء لا يمكن أن يتم إلا من خلال النظر في بنى وأنظمة ومناخ الجامعات العربية، كما أن النظر في مستقبل التعليم العالي لا يمكنه تفادي طرح هذا الموضوع.

الدراسة الأولى في هذا المحور بعنوان «التمييز ضد النساء في الجامعات

العربية»، إعداد فادية حطيط الأستاذة في الجامعة اللبنانية وروز دباس الباحثة في سوسيولوجيا المجتمع المدني. هذه الدراسة تمت ضمن مشروع تعاون ما بين «مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية- بيروت» و«تجمع الباحثات اللبنانيات». وهي انطلقت من فرضية وجود تمييز ضد النساء الجامعيات. أما أبرز ما توصلت إليه فهو ضعف التعبير عن التمييز من قبل الاستاذات الجامعيات العربيات وردت هذا الواقع إلى امتيازات مهنة التعليم الجامعي من جهة وغياب الوعي الجندري من جهة أخرى.

الدراسة الثانية قدمها أبو بكر باقادر الأستاذ في جامعة الملك عبد العزيز- السعودية، بعنوان «المرأة والتعليم العالي والمجتمع: نظرة جندرية- دراسة حالة في العربية السعودية» وهي تبين قوة العوائق التي يضعها المجتمع أمام المرأة للوصول إلى مواقع مهنية متقدمة، غير أن الباحث يراهن على مولد نموذج جديد من المرأة المتعلمة التي تصر على اقتحام عوالم حديدة ولعب أدوار حاسمة ومصيرية في الحياة العامة، سوف يكون من نتائجها إشكالية استمرارية النموذج البطريركي السائد في الثقافة العربية.

الدراسة الثالثة أجرتها نهى بيومي الأستاذة في الجامعة اللبنانية حول «الأستاذات الجامعيات في كلية الآداب ودورهن الثقافي» ورأت فيها أن للأستاذات دوراً بارزاً في المعاش الأكاديمي، وعلى الرغم من تهميشهن على مستوى التفكير في بنية الجامعة اللبنانية وفي تجديد مناهجها إلا أن تجربتهن العملية وتصوراتهن حول دورهن الأكاديمي من شأنها إذا ما أخذت في الاعتبار أن تحفز البعد الثقافي في الدور الجامعي وأن تضخ الجامعة بطاقة وفاعلية هي بأمس الحاجة إليها.

والدراسة الرابعة هي دراسة ميدانية أجرتها ميثاء الشامسي الأستاذة في جامعة الامارات العربية المتحدة حول «معالم مشاركة الطالبات الجامعيات في الأنشطة الأكاديمية (اللاصفية)» وتبين لها فيها ضمور مشاركة الطالبات الجامعيات في الأنشطة خارج الصف، وأعادت ذلك إلى غياب الوعي بأهمية دور هذه الأنشطة وبغياب هيئة فاعلة، ورأت أن من آثار ضمور هذه المشاركة ضعف التجربة الديمقراطية في الجامعات عموماً.

II - المناهج الجامعية:

إن المناهج الجامعية تشكل لب التعليم الجامعي. كيف تكونت؟ ماذا تضمنت؟ ما

هي أهدافها؟ هذه هي الأسئلة التي انطلقنا منها لتكوين هذا المحور. وكان قصدنا التعرف على هذه المناهج ومدى ملاءمتها لحاجات المجتمع وتطلعاته، وللمستجدات العلمية على الصعيد العالمي.

شاركت في هذا المحور حسانة محي الدين، الأستاذة في الجامعة اللبنانية، التي قدمت دراسة حول «تخصص علم المعلومات في لبنان: النشأة والواقع والآفاق». رسمت الباحثة فيها، انطلاقاً من نموذج اختصاص علم المعلومات، مسار تكون الاختصاصات الجامعية صعوداً من مرحلة شبكة الاتصال ما بين الباحثين والمتخصصين في المجال، إلى مرحلة التجميع إلى مرحلة التخصص وأخيراً إلى مرحلة الاعتراف الأكاديمي. أما في العالم العربي، فإن مسار بناء التخصصات يبدو مبتورا، فهو إما يستحدث نقلاً عن تخصصات من الخارج، وإما يبقى مجموعة برامج تتصف بالتقليدية وتراوح مكانها. وترى الباحثة أن التخطيط الفعال في مجال الإعداد والتدريب في أي اختصاص يجب أن يرتكز على مجموعة كافية من المعلومات الاحصائية المتصلة بالموضوع.

والدراسة الثانية في المحور قدمتها هدى رزق، الأستاذة في الجامعة اللبنانية، عالجت فيها «العلاقة بين الدولة والجامعة – نموذج معهد العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية». وسعت إلى درس تلك العلاقة المأزومة ما بين المشروع السياسي والمشروع الأكاديمي، من خلال نموذج تجربة معهد العلوم الاجتماعية الذي ارتبط بمشروع سياسي محدد للدولة اللبنانية (المشروع الشهابي) ولم يستطع أن يتوصل إلى صياغة مشروع خاص به، فتمثلت أزمته في «غياب الأنا الجامعية التي يمكنها التفاعل مع محيطها وفقا لمعايير ذاتية». والمثير أن هذا المعهد، وهو ابن مشروع الدولة، لم يستطع، بالمقابل، أن يكون تابعاً لها بالكامل «فعكست بعض مضامين المناهج فيه الصراعات الأيديولوجية التي سادت في الحرب اللبنانية كالطائفية والصراعات الحزبية كالقومية العربية والقومية اللبنانية، والاسلام السياسي، الخ».

الدراسة الأخيرة في هذا المحور قدمتها هدى الصدة الأستاذة في جامعة القاهرة بعنوان «بدايات ملتبسة: أزمة الهوية في أقسام اللغة الإنكليزية في الجامعات المصرية» عالجت فيها وجهاً آخراً من وجوه أزمة الجامعات العربية، وهي أزمة التكون على مثال الغرب ووفقاً لسياسة رسمها تبعاً لحاجاته وخططه. هذه الأزمة لم تستطع الجامعات التخلص من آثارها. وبينت من خلال نموذج أقسام اللغة الانكليزية هذا التخبط والانقسام الحاصل بين ما يعلمه الأساتذة وما يريد الطلاب فعلاً أن

يتعلموه. لماذا يتعلم الطلاب اللغات الأجنبية؟ وما هي وظيفة الدراسات العليا باللغات الأجنبية؟ لمن تكتب ومن أجل ماذا؟ ولقد استندت الباحثة على تأملات زميلات لها في تجربتهن في أقسام اللغات الأجنبية في جامعة القاهرة التي يدرّسن فيها، وأدرجت هذه التاملات بصياغتها الأصلية كجزء لا يتجزأ من الدراسة.

III – الجامعة وسوق العمل:

هل تتوافق اختصاصات الجامعات ومناهجها مع سوق العمل؟ كيف تتشكل الروابط ما بين الجامعات وسوق العمل على وجه الاجمال؟

في هذا المحور، تدرس سوزان أبو رجيلي، الأستاذة في جامعة الكسليك– لبنان، علاقة الجامعة بسوق العمل من خلال دراسة «الخريجات الجامعيات المجازات وسوق العمل في لبنان». منطلقة من مقاربة للتعليم الجامعي من زوايا إجتماعية – تربوية، لتبين الروابط بين السياسات الوطنية والمحلية، وبين الحتميات الاجتماعية والدوافع الشخصية ودور كل منها في تكوين المسارات الجامعية والمهنية الفردية. وتتوصل الباحثة إلى أن النظام الجامعي يلعب دوراً أساسياً في عملية «التصفية الاجتماعية»، ويكمل ما قامت به المدرسة من استبقاء ذوي الصفات السلوكية والأخلاقية المحبذة من قبل البنية لاجتماعية –الإقتصادية.

وتقدم وطفاء حمادي هاشم، الأستاذة سابقاً في الجامعة اللبنانية وحالياً في جامعة الكويت، دراسة بعنوان «المناهج الأكاديمية في لبنان في معاهد الفنون الخاصة والرسمية: والخريج المتخصص». فترسم مسار تكون الممثل المسرحي وكيفية مواكبه المناهج الأكاديمية لهذا التكون. وتلاحظ الباحثة عدم التواؤم بين المسارين الناجم عن عوامل متضافرة منها عدم تنظيم سوق العمل نفسه من جهة، ومنها استيراد نماذج تدريس غربية من جهة أخرى.

IV – قضايا الجامعات وإصلاحها

يقدم جورج نحاس، الأستاذ في جامعة البلمند – لبنان، مقالا بعنوان «التأهيل الجامعي بين النهاجة التعلمية ودور الأستاذ: الوضع اللبناني نموذجا» تتمحور إشكاليته «على العلاقة بين التعليم العالي ومخرجاته من حيث قدرة حاملي الشهادات الجامعية على تلبية حاجات المجتمع. فالتربية وحدة متراصة وإذا لم يُربط الأداء التربوي بهدف العملية التأهيلية يسقط عمليًا العمل كلّه. لذلك يكتسب دور الجامعات أهمية بالغة في التخطيط الوطني، إذ هي الساهرةُ على هذه الوحدة ومؤَمِّنةُ

مستلزماتها. أساتذة الجامعات هم على العموم حملة شهادات عالية، يَلِجون المعترك التعليمي دون أن يمرّوا بالضرورة بتأهيل تربوي محدد، رغم أن أداءهم التربوي يشكّل قسمًا هامًا من عملهم في الجامعة».

أما عبد الجليل التميمي، رئيس مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات– تونس، فقدم مقالا حول «دور مراكز البحث والعلماء والباحثين العرب في الجدلية المعرفية: آليات الفشل ومستقبل البحث العلمي في البلاد العربية»، تساءل فيه عن الأسباب التي «أدت إلى فشل أمتنا خلال الخمسين سنة الماضية وعجزها عن تحقيق التحول الحضاري المنشود»، ورأى أنها تكمن في كبح الانطلاقة الحقيقية لدور مراكز البحث والجامعات، وفي تهميش العلماء والباحثين العرب، وفي كون هيكل التدريس ومحتواه في الجامعات العربية والقائمين عليه في حال من البؤس والغرق في الروتين غير الخلاق وغير المحفز لتوليد المعرفة. ولاحظ أن كل ذلك أدى إلى غياب صارخ لموقع العلماء والباحثين العرب في الخريطة المعرفية والبحثية الدولية.

ويتضمن هذا المحور دراسة لكل من منى الشرقاوى ومحمد بردوزي، الأستاذان في جامعة محمد الخامس–المغرب، حول «إصلاح التعليم العالي في المغرب» يصفان فيها تفاصيل الإصلاح الواسع النطاق الجاري في نظام الجامعات في المغرب المبني أساسا على النموذج الفرنسي. في الثمانينات من القرن الماضي تمت اصلاحات هامة في النظام الاقتصادي والمالي في المغرب أدت إلى ضرورة الإصلاح الجامعي بهدف توفير متخرجين في اختصاصات متلائمة مع النظام الجديد. منذ ذلك الوقت تطورت العملية الإصلاحية لتعكس بتفاصيلها العلاقة الحيوية والمعقدة بين المؤسسة التربوية والمجتمع.

كما قدمت نجلاء بشور، الأستاذة في الجامعة الأميركية في بيروت، مقالة بعنوان «ابراهيم أبو لغد والتعليم العالي: رؤية وطنية» سعت فيها إلى إبراز وجهة نظر المفكر التربوي الفلسطيني. وبينت أن رؤية إبراهيم أبو لغد للتعليم العالي العربي بشكل عام والفلسطيني بشكل خاص تقوم على أنه جزء من عملية التحرير والتحديث. وأن الجامعة تشكل جزءا من المجتمع وتشكل إحدى أهم مؤسساته، فتتفاعل معه وتلتزم قضاياه وتهيئ له الكادر الكفء الذي يعمل على توحيده وتحريره والنهوض به.

وأخيراً تضمن هذا المحور حلقة حوار أجرتها عضوات «تجمع الباحثات اللبنانيات» انطلاقاً من تجربتهن في التعليم الجامعي أو من احتكاكهن به. فتراوحت

مداخلاتهن، بحسب قراءة عزة شرارة بيضون ومارلين نصر، الأستاذتان في الجامعة اللبنانية، ما بين «التذمر المطلبي والالتزام الفاعل»، وعبرت عن أن التحديات/المسائل لا تكمن في عملية التدريس تحديدا وإنما في مواقع أخرى، منها مثلاً المواجهة الفردية وغياب الاستراتيجيات الجماعية في عمل هيئات التدريس، وفي ضمور الطابع المؤسسي والأكاديمي للجامعة، وغلبة ما يشبه الطابع «الأسري» غير المهني على أجوائها.

V – وجهات نظر في مستقبل الجامعات:

الفكرة الأساسية في هذا المحور كانت محاولة استشراف مستقبل التعليم الجامعي العربي، من خلال وجهات نظر لخبراء ومفكرين في هذا الحقل. ولقد تضمن المحور خمس وجهات نظر(*):

يرى رمزي سلامة، خبير التعليم العالي في مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية–بيروت، أن هناك خطوات أساسية يجب أن تأخذها الأنظمة التربوية العربية في مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياتها، ومن أهم هذه الخطوات امتلاك مهارات استخدام الحاسوب والانترنت، وامتلاك اللغات الأجنبية وأنشطة التربية العملية والتدريب في مؤسسات الإنتاج والخدمات. ويخشى أن يبقى التعليم العالي، في غياب مثل هذه الخطوات، أسير التقاليد ويبقى خريجوه أسرى التلقين والتعليم العقيم غير قادرين على مواجهة متطلبات العولمة.

ويشدد سمير المقدسي، الأستاذ في الجامعة الأميركية في بيروت، حول «الثقافة والتربية»، على أن بناء دعائم النهضة الجامعية العربية الشاملة يتطلب، فيما يتطلبه، ترسيخ مبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية والحرية الفكرية في النظم السياسية العربية، كما وتطوير البيئة الجامعية لجهة انفتاحها على الحرية الأكاديمية وتحديداً حرية التعبير والحوار. ففي ظل المناخ الجامعي المنفتح تكون هذه حرية مسؤولة لا غنى عنها في عملية الارتقاء بالمستوى التربوي/الثقافي الجامعي.

ويقدّم عدنان الأمين، الأستاذ في الجامعة اللبنانية، تصوراً جديداً للتعليم العالي، ينقسم في قمته في اتجاهين، اتجاه يلبي حاجات المجتمع وسوق العمل فيه ضمن ما أسماه نظام الدراسات الجامعية، وقسم آخر يرتبط مباشرة بمصدر المعرفة في

(*) خضع ترتيب النصوص للتسلسل الأبجدي لأسماء المؤلفين.

الغرب ضمن ما أسماه نظام الدراسات العليا، مع تبيان كيفية الترابط ما بين هذين التوجهين.

وترى فايزة الخرافي، مديرة جامعة الكويت، أن «الجامعات لم تعد أبراجاً عاجية تعيش بمعزل عن مجتمعها، ولم يعد دورها مقتصراً على العلم من أجل العلم فقط، بل أصبحت من أدوات المجتمع الأساسية التي تعنى بتطوير العلم والمعرفة من أجل النهوض بمجتمعاتها وأوطانها وحل مشاكلها»، وتجد أنه من الضروري تعريب العلوم وتدريسها، مع الحرص الشديد «في عملية التعريب على معرفة متخصصين فيه وتوفير متطلباته بما يحقق الكفاءة والتعبير السليم».

وتقول ليلى شرف، العضو السابق في مجلس الأعيان الأردني، أنه لا يمكن الفصل بين دور الجامعات في خدمة العلم ودورها في خدمة الوطن، لأن أبحاثها لا تدور في فراغ، والبحث العلمي في أي مجال يخدم عملية التطور والتنمية الشاملة المتكاملة. وشرط ذلك أن يفتح المجتمع أقنية الاتصال والاعتماد المتبادل بينه وبين مجتمع العلم والعلماء.

هذا هو الكتاب بصيغته النهائية. ولقد عملنا على تنسيقه بحماس شديد. وإننا نشعر بالاعتزاز والامتنان لمساهمة باحثين وباحثات ذوي مستوى ومكانة عالية في البحث وفي المسؤوليات الجامعية، أغنوا الكتاب كما أغنوا الحوار حول الجامعات وقضاياها.

وأسعدنا أنه على الرغم من أن المساهمات كلها شددت على القصور وعلى المشاكل، فهي لم تغلق إمكانية التفاؤل على المدى البعيد. فلم يركن أي باحث أو باحثة إلى ما هما عليه أو إلى ما هما فيه، الكل من دون استثناء، حاول تبيان مظاهر المشكلة وحاول التفسير والبعض قدم رؤية للمستقبل، وإن دلّ هذا الأمر على شيء فهو أن الجامعات تفور بالحياة وأنها بؤرة أي تغيير محتمل، وأنها تستحق المزيد من النظر ومن العناية ومن البحث.

وحسبنا أن نتمكن في «باحثات» من تقديم مساهمة جدية إلى المكتبة العربية.

منسقتا الكتاب

المحور الأول

نساء جامعيات

هل هناك تمييز ضد النساء في الجامعات العربية؟(*)

دراسة حول أوضاع الأستاذات والأساتذة ومواقفهم

فادية حطيط(**)
روز دباس(***)

مقدمة

من القضايا الرئيسة المطروحة اليوم قضيتان المرأة والتعليم العالي. فهما، كما تشير اهتمامات المنظمات الدولية، مدخلان هامان لمسار التنمية وتطور المجتمعات. ولئن أثارت هاتان القضيتان الكثير من الطروحات والأفكار والمعالجات على الصعيد العالمي، إلا أن الاهتمام بهما في العالم العربي ما زال أقل بكثير مما ينبغي. ويبقى السؤال ملحاً، ما هو الدور الذي ينبغي أن يلعبه التعليم العالي في المجتمعات العربية وبالتالي ما هو موقع النساء فيه؟

لا شك في أن للتعليم في مجتمعات ما زالت تعاني من نسبة أمية كبيرة وخصوصا أمية الإناث (الإحصاءات الأخيرة تشير إلى ٦٠ مليون أمياً) قيمة فعلية ومعنوية تتخطى ربما ما هو موجود في مجتمعات حيث التعليم انتشر وأصبح إلزاميا للجميع. ويمكن للمرء أن يتوقع في هذا السياق الموقع المميز للنساء المتعلمات، وخصوصا اللواتي أنهين كل السلم التعليمي، لا بل ووصلن إلى التعليم في السلك الجامعي. فدخول النساء العربيات إلى التعليم العالي ظاهرة حديثة بشكل عام نجم عنها انخراط النساء بقوة

(*) أعدت هذه الدراسة بدعم من مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية–بيروت، والآراء الواردة فيها هي آراء المؤلفتين ولا تعبر بالضرورة عن رأي مكتب اليونسكو.

(**) أستاذة في كلية التربية – الجامعة اللبنانية
(***) باحثة اجتماعية في التنمية والمجتمع المدني

في وظيفة التعليم (القريبة من وظيفة الأمومة) بحيث تكاد اليوم أن تكون حكراً عليهن. غير أن هذه القوة ما زالت أقل مما يجب من أجل دفع النساء للدخول إلى السلك الأكاديمي، مثلما ستوضح لنا الأرقام.

إذن ما هو دور النساء اللواتي بلغن أرفع الرتب الاكاديمية في مجتمعات لم يزل بعضها يعاني درجات مختلفة من الأمية ومن التخلف؟ وخصوصاً ما هو دورهن بالنسبة إلى قضية المرأة؟ إن الواقع التمييزي ضد المرأة في المجتمعات العربية لا بد وأن يكون له صداه في المساحة الأكاديمية، ومن المفروض أن النساء الأكاديميات هن الأعلى تأهيلاً لوعي التمييز واستخلاص مكنوناته وانتاج المعرفة بشأنه. إن الأستاذات الجامعيات جزء من نخبة مجتمعاتهن، فما هي مترتبات هذا الواقع عليهن، هل هي مزيد من الانخراط أو مزيد من التقوقع؟ ما هي مواقفهن من قضية المرأة، وما مدى التزامهن بها؟

هذا ما ستقوم الدراسة ببحثه، وسنعرض في القسم الأول التوجهات العالمية حول النساء والتعليم العالي وأبرز القضايا الفكرية التي تثيرها اليوم، ثم نستعرض واقع مشاركة النساء في التعليم العالي العربي، وما يثيره أيضاً من قضايا وتوجهات محلية. ونعرض في القسم الثاني نتائج الدراسة الميدانية.

القسم الأول

I – التوجهات العالمية حول النساء والتعليم العالي:

١– نظرة عامة:

في العقود الثلاثة المنصرمة، شددت الحكومات الوطنية والمنظمات المانحة على أهمية التعليم الأساسي وخاصة للفتيات. إن التركيز على التعليم الأساسي مهم جداً ولكن أية محاولة لتشجيع التعليم الأساسي فقط يشكل خطراً على المجتمعات إذ يتركها غير قادرة على مواجهة عالم الغد[١]. فمع ازدياد أهمية المعرفة تزداد أهمية التعليم والثقافة وخاصة التعليم العالي مما يدعو إلى مقاربة أكثر توازناً للتعليم على اختلاف مراحله.

(١) **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**. The Task Force on Education and Society, The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington D.C 2000.

وفي حين أن التعليم العالي لا يضمن سرعة التنمية الاقتصادية لكن المعلوم أن التنمية المستدامة غير ممكنة بدونه[٢]. فتنمية الموارد البشرية هي قاعدة أساسية للتنمية الاقتصادية إضافة إلى الحد من الفقر. وقد أصبح التعليم العالي اليوم أكثر من أي وقت مضى شريكاً لكل المعنيين بمعالجة هاتين المعضلتين[٣]. إلا أن التحديات التي تواجه التعليم العالي في إطلالة القرن الحادي والعشرين تبدو متعددة وشائكة، فالاتساع الكمي في التعليم العالي يقترن بتزايد التفاوت في نسبة الالتحاق بين مختلف البلدان والمناطق، وتنوع البنى المؤسسية يترافق مع انخفاض الجودة، وتبقى قيود التمويل عائقاً في طريق الوفرة وتساوي الفرص.

في دراسة أعدها فريق عمل متخصص «حول التعليم العالي في الدول النامية»[٤] تبين أن العوائق الرئيسية في وجه التعليم العالي في البلدان النامية:

أ- غياب الرؤيا، إذ إن أصحاب القرار لا يقدرون الأهمية الاجتماعية والاقتصادية للتعليم العالي.

ب- غياب الالتزام السياسي والمادي، إذ أن في غياب توافر الإمكانات المادية عامة، يعتبر التعليم العالي قضية نخبوية فيغيب عنها الالتزام السياسي.

ج- ضعف في نقطة الانطلاق، حيث أن تدني الجو الثقافي العام في بلد ما لا يشكل حافزاً للعلماء والمثقفين.

د- العولمة وتأثيرها على هجرة الأدمغة.

٢- تعليم النساء :

تنص المادة السادسة والعشرون من الوثيقة الدولية لحقوق الإنسان بأن «لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الإبتدائي إلزامياً وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة للجميع وعلى أساس الكفاءة»[٥].

(٢) Ibid

(٣) بحث في سياسات التغير والنمو في مجال التعليم العالي، اليونسكو، ص. ٢٠.

(٤) Higher Education, op. cit.

(٥) الوثيقة الدولية لحقوق الإنسان.

ولقد عقد العديد من المؤتمرات الدولية التي أوصت بضرورة الالتزام بتعليم الإناث، بحيث لم يعد تعليم النساء قضية مطروحة للجدل، فالعلاقة السببية بين تعليم الفتيات وانعكاساته الإيجابية على تحديد النسل وتخفيض معدل الوفيات بين الأطفال والأولاد، وتحسين الصحة والتغذية العائلية جعلت من تعليم الفتاة ضرورة محتومة. وقد أثبتت الدراسات بأن مسار التقدم والتنمية في بلد ما يترافق مع ارتفاع مستوى تعليم الإناث وضيق الفجوة بين نسبة الذكور ونسبة الإناث في المدارس. والمردود الاقتصادي الخاص للنساء يوفر لهن تغييراً في رصد الوقت المخصص من اقتصاد «خارج السوق» إلى «اقتصاد السوق» مما يؤدي إلى زيادة في دخلهن المادي وهذا بدوره يؤدي إلى ارتفاع الدخل القومي وبالتالي تحسين نوعية القيادة في البلاد. أما النفع الاجتماعي فهو يتعدى الأثر الإيجابي على ضبط الإنجاب وصحة الأطفال والتغذية والتدريس إلى زيادة في فرص الإنتاج والترقي الاجتماعي وتحسين الأوضاع المعيشية للأفراد والعائلات وبالتالي يقود للحد من الفقر في الأمد الطويل(٦).

وبينما ارتفعت نسبة التحاق الفتيات في التعليم الأساسي بما يوازي ٥٠٪ منذ بداية الستينات فإن ١٣٠ مليون من الأولاد في العالم لا يزالون خارج المدارس و ٥٦٪ منهم هم من الفتيات. وبينما ارتفعت نسبة انتساب الفتيات في ٢٩ بلد بين عامي ١٩٨٥ و١٩٩٥ فقد انخفضت نسبة الانتساب في ١٧ دولة أخرى(٧). أما بالنسبة للتعليم العالي فإن نسبة التحاق الرجال والنساء كانت متدنية جداً في البلدان النامية في مطلع السبعينات في منطقة أفريقيا جنوبي الصحراء (٠,٩١٪ للذكور و٠,١٤٪ للإناث) للفئة العمرية بين ٢٠-٢٤ سنة. وبلغت أميركا اللاتينية أعلى نسبة بين الدول النامية (٩٪ للذكور و٥٪ للإناث). وقبيل انتهاء العقد التاسع تحسنت النسب تحسناً ملموساً في شرقي آسيا، أميركا اللاتينية، بلاد الكريب، الشرق الأوسط وشمالي أفريقيا. لكن نسبة التحاق النساء في التعليم العالي بقيت متدنية عن نسبة التحاق الرجال ما عدا في أميركا اللاتينية حيث كادت أن تردم الفجوة بين الجنسين وكذلك الأمر في أفريقيا جنوبي الصحراء حيث فاقت زيادة نسبة التحاق النساء نسبة الزيادة لالتحاق الرجال. وتبين إحصاءات اليونسكو «أن النسبة المئوية

(٦) Women in Higher Education: Progress, Constraints and Promising Initiatives. Discussion Papers, World Bank.

(٧) "Remarks to USAID Administrator", Symposium on Girls' Education, Anderson, J., Washington D.C., 1999.

من الإناث من عدد الطلبة الإجمالي في التعليم العالي قد ارتفعت من ٣٤٪ في ١٩٦٠ إلى ٤٣٪ ١٩٨٠ إلى ٤٥٪ ١٩٩١» ويقدر أن تبقى النسبة قريبة من ٤٥٪ حتى ٢٠٢٥»[٨].

وعلى الرغم من أن تقدماً ملموساً قد أحرز، فلا تزال توجد فوارق واضحة بين المناطق الرئيسية في العالم. ففي ١٩٩١ كانت نسبة الطالبات ٢٧٪ في إفريقيا جنوبي الصحراء الكبرى و٣٣٪ في شرق آسيا و٣٦٪ في جنوب آسيا و٣٦٪ و٣٧٪ في الدول العربية. وقد أعرب البعض عن قلقٍ من أن التحاق الإناث كثيراً ما يتركز ببعض دوائر أو مجالات دراسة معينة، مثل الرعاية الصحية أو التدريس، على حين أن تمثيل المرأة قليل في مجالات العلم والتكنولوجيا والدراسات بعد الجامعية التي تؤدي إلى الالتحاق بسلك الوظائف الأكاديمية[٩].

تختلف العوامل ودرجة تأثيرها على نسبة التحاق النساء في التعليم العالي باختلاف الدول والمناطق. ففي بعض المناطق كانت الأسباب الاقتصادية (انعدام فرص العمل) المانع أو العائق الأهم. بينما برزت العوائق الاجتماعية في مناطق أخرى بانعدام وجود جامعات للجنس الواحد، أو عدم توافر الأستاذات بين أفراد الهيئات التعليمية أو عدم وجود أماكن خاصة لإقامة النساء، أضف إلى ذلك اعتبارات ثقافية وقيم اجتماعية لا ترى جدوى من التحصيل العلمي العالي للفتيات.

وتشير دراسة البنك الدولي حول «النساء في التعليم العالي» بأن من أهم العوامل التي تؤثر على نسبة التحاق الإناث في التعليم الجامعي اثنان: الأول هو نسبة التحاق الفتيات في التعليم الثانوي ونسبة التسرب منه. والثاني يتعلق بالتغيرات الهيكلية في المجتمع، من اتساع قطاع الخدمات والصناعة التي تعود بزيادة الطلب على عمل النساء ذات التعليم العالي[١٠].

٣ – أشكال التمييز:

إن التدني في نسبة التحاق النساء في التعليم العالي لم يمنع البعض منهن من الوصول إلى الهيئات التعليمية برتب مختلفة. ومن المعلوم أن التمييز الذي رصد في فترة الدراسة الجامعية قد يمتد إلى «نقطة الدخول» في العمل الجامعي ومن ثم إلى

(٨) بحث في سياسات التغير والنمو في مجال التعليم العالي، مرجع مذكور، ص. ١٤.
(٩) المرجع نفسه.
(١٠) Women in Higher Education. World Bank, Discussion Papers, Op.Cit.

فترة ما بعد الالتحاق وممارسة مهنة التعليم. وقد لحظت منظمة اليونسكو في اجتماعها العام في باريس عام ١٩٩٧ حول «وضع أفراد الهيئة التعليمية في التعليم العالي» بأن على الدول الأعضاء ومؤسسات التعليم العالي أن تتبنى سياسات وإجراءات لتأمين المساواة في المعاملة للنساء والأقليات وإزالة التحرش الجنسي والعرقي. كما لحظت أيضاً بأن فرص الدخول في مهنة التعليم العالي يجب أن ترتكز على الكفاءة الأكاديمية والتفوق والخبرة وأن تكون على قدم المساواة لجميع أفراد المجتمع دون أي تمييز(١١).

ولكن بالرغم من الالتزامات الدولية والمصادقات الوطنية والمحلية، تبقى الناحية التطبيقية من هذه الالتزامات والقوانين خاضعة لاعتبارات سياسية واجتماعية وثقافية تتأثر بمتغيرات الطبقة الاجتماعية والأثنية والطائفية والجنس دون الحصر.

وتبقى «نقطة الدخول» في الهيئة التعليمية قضية تدخل فيها اعتبارات شخصية وغير متجردة في أغلب الأحيان. وإذا اعتبرنا أن التمييز الجندري هو أحد الأسباب التي تحول دون وصول عدد متساو من النساء والرجال إلى هيئات التعليم العالي رغم التساوي في توافر الكفاءة العلمية، يبقى علينا أن نطلع على أشكال التمييز الممارس بين أفراد هيئات التعليم العالي.

في الولايات المتحدة الأميركية، أقر الكونغرس الأميركي عام ١٩٧٢ المادة التاسعة من الدستور المتعلقة بتعديل مادة التعليم – وقد منع فيها التمييز في التعليم على أساس الجنس. ومنذ ذلك الحين فإن النساء الأميركيات أحرزن تقدماً ملحوظاً في فرص الالتحاق في التعليم العالي. وهن الآن يؤلفن الأكثرية من مجموع الحاصلين على شهادة البكالوريوس ونصف الحاصلين على شهادة الماجستير و٤٠٪ من حاملي شهادة الدكتوراه. ولكن النساء ما زلن يتخلفن عن زملائهن في حقل الاختصاص. ففجوة الفروقات التي ضاقت بينهم منذ الستينات استقرت حتى يومنا هذا على ما وصلت إليه عام ١٩٨٥. وتبين الدراسات في الولايات الأميركية بأن المتخرجات من النساء ما زلن يتخلفن عن زملائهن بالنسبة إلى دخلهن المادي(١٢)، كما أنهن ما زلن لا يتمثلن على قدم المساواة مع زملائهن في اعتلاء

(١١) Recommendations Concerning the Status of Higher Education Teaching Personnel, UNESCO, Paris, 1997.

(١٢) Jacobs, J.A; "Gender and Academic Specialties"; **Journal of Higher Education**, March-April, 1999, Volume 70, No.12, p. 161(2).

المراكز الأعلى رتبة في المؤسسات الجامعية[١٣]. من أصل ٥٢ وظيفة إدارية في الجامعات الأميركية هناك ثمانية وظائف فقط فاق فيها معدل راتب الإناث معدل راتب زملائهن للوظيفة نفسها وهذه الوظائف كانت لفئة حاملي الدكتوراه من الجنسين بين عام ١٩٩٨-١٩٩٩. وفي دراسة قامت بها كريستين وايزمن عن التمييز الجندري في جامعة Marquette الأميركية كانت أهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

١. إن عامل الجنس له تأثير سلبي على الراتب الأول ومن ثم على الراتب الحالي.

٢. للنساء حظ أقل من الرجال في الوصول إلى رتبة أستاذ أو أستاذ مساعد.

٣. للنساء حظ أقل من الرجال في الوصول إلى مركز إداري في الجامعة وبالأخص مركز رئيس دائرة.

٤. هناك غياب لسياسة شفافة ومكتوبة وموحدة بالنسبة للتوظيف والرواتب والتقييم السنوي والترقي.

٥. هناك نقص واضح في مفهوم المساواة على أساس الجندر.

٦. هناك نقص في الإجراءات الموحدة لتقييم رؤساء الأقسام والعمداء.

٧. هناك اعتراف من أعضاء الهيئة التعليمية بوجود درجات عالية من التصرف الجندري المنمط الذي يقارب التحرش الجنسي.

٨. عدم وجود مكتب موحد لاستقبال الشكاوي.

إن النتائج الواردة أعلاه هي نموذج من ظواهر ممارسة التمييز الجندري في أكثر دول العالم تقدماً وحيث أن قانون التمييز الإيجابي سلاح يمكن المرأة الأميركية أن تلجأ إليه وحيث أن سلطة القانون يفترض أنها تمارس بطريقة أفضل من أكثر بلدان العالم. وبالرغم من ذلك فإن التمييز الجندري لم يزل قضية تشغل أوساط النساء في هيئات التعليم العالي.

أما بالنسبة لليونسكو[١٤] فإن العوامل الرئيسية والمؤثرة في التمييز الجندري هي :

أ - المواقف المجتمعية التي لا تشجع على المشاركة في صنع القرار، وتتجسد فيما يأتي:

---

(١٣) **Women in Higher Education Journal**, Volume 10, No. 11, 2001, p. 1-3.

(١٤) UNESCO, **Higher Education and Women: Issues and Perspectives**. Paris, August 1998.

- فرص دخول أقل، خصوصاً في التعليم العالي.
- ممارسات تمييزية في التصنيف والترقي الأكاديمي.
- الضغوط الناجمة عن ازدواج الدورين الأسري والمهني.
- المواقف الأسرية.
- الانقطاع في المسار الأكاديمي والمهني.
- التنميط الثقافي.
- استلاب من قبل الثقافة الذكورية والمقاومة المستمرة لوجود النساء في مواقع إدارية.
- انتشار عارض السقف الزجاجي (glass ceiling) الذي ينحاز لمعايير مقنعة أو مخفية من أجل التقدم.
- غياب سياسات ملائمة وتشريعات تعزز مشاركة النساء.

ب – ضعف نسبة الانتساب إلى التعليم العالي. فإذا كانت هذه النسبة قد زادت بشكل مطلق إلا أنها لم تصل إلى الحد المطلوب إلى اليوم، كما أنها متفاوتة بحسب المناطق والبلدان.

ج–غياب البعد الجندري في المناهج الجامعية، الأمر الذي يتعارض مع:

- تأكيد وتعزيز دور الجامعات في المجتمع.
- تأثير التدويل والعولمة.
- خلق وتبادل المعرفة.
- الحاجة إلى معالجة المشكلات في مستوياتها العملية المباشرة.
- المسائل المتعلقة بالجندر المطروحة بقوة اليوم.

لذلك على المناهج الجامعية اليوم أن تقدم نماذج لأدوار جذابة للتماهي للطالبات الجامعية، وتشجيع وبناء مشاعر الثقة بالنفس، وإبراز المسارات ذات الهيمنة الذكورية بحيث تكون أكثر جاذبية للنساء.

إلى ذلك ترى اليونسكو أن مفهوم القيادة النسائية هو من القضايا الهامة التي يثيرها التمييز الجندري على صعيد التعليم العالي. إن الحاجة ماسة لتحسين تواجد النساء في قمة هرم التعليم العالي مثلما تبين لنا المعطيات الآتية:

اسم المنظمة	المؤسسات الأعضاء	نسبة المؤسسات بإدارة امرأة
اتحاد الجامعات الإفريقية	١٢٠	٪٦
اتحاد الجامعات العربية	١٠٣	٪٢
اتحاد جامعات الكومنولث	٤٦٣	٪٣٧
اتحاد الجامعات الناطقة بالفرنسية	٢٧٠	٪٧-٥
اتحاد الجامعات الأوروبية	٤٩٧	٪٨-٦
اتحاد جامعات آسيا والباسفيك	١٤٠ (أعضاء مؤسسون)	٪٥
منظمة بين- أمريكية للتعليم العالي	٣٥٠	٪٥
اتحاد جامعات أميركا اللاتينية	١٧٧	٪٤٧

ما هي أسباب هذا الواقع المجحف على صعيد تبوء المراكز العليا في الجامعات؟ هل أن القيادة النسائية غير ملائمة مع ما تتطلبه هذه المراكز؟ ترى اليونسكو أن ثمة قناعة متزايدة بأن القيادة النسائية تبرز كقوة متميزة في الإدارة ويؤثر فيها عوامل محددة أبرزها الالتزام بتشارك السلطة (أي رفض السلطة بالإخضاع) والتشديد على احترام الذات والخدمة وأهمية الاستحقاق، والتركيز على النتائج المحسوسة للسياق المهني، والاعتراف والتواؤم مع الضغوط الناجمة عن تسيير شؤون الحياة الشخصية والمهنية.

إن التحديات التي تواجه النساء في العالم مازالت عديدة وتستلزم مجهودا كبيرا وطويل الأمد. وما يزيد الأمر صعوبة هي تلك العوائق غير المنظورة التي تعسس في الأذهان وفي الوجدان، المتأتية عن ثقل الموروث في تشكيل النموذج النسائي والتضارب ما بين مستلزمات التقدم والتعليم وما بين الالتزام بالقيم الثقافية والتقليدية.

هذه بعض المسائل المطروحة اليوم في العالم والتي يمكن إدراجها تحت مطلب تنمية الموارد البشرية وعلى الأخص تأمين المزيد من التعليم العالي ومن السلطة للنساء. وهي من دون شك تماثل قضايا المجتمعات العربية وإن كانت المقاربات أو التأويلات متغايرة. لذلك يبقى السؤال المطروح في دراستنا الحاضرة: ما هو وضع

الهيئات التعليمية، خصوصا النساء، في الجامعات العربية؟ هل هناك وعي متعلق بالتمييز الجندري بين أفراد الهيئات التعليمية الجامعية؟ وإذا وجد التمييز، ما هي أشكاله وظواهره ودرجاته؟

II – أوضاع التعليم العالي العربي

١–نظرة عامة:

إن مؤسسات التعليم العالي في المجتمعات العربية هي حديثة النشأة، وكانت الدوافع القومية والاقتصادية من أقوى دوافع إنشائها. فالانطلاقة الواسعة التي شهدها الوطن العربي، وانفتاحه على دول العالم من حوله واتصاله بدول العالم المتقدم، هي عوامل أسهمت إلى حد كبير في تشكل الرؤية العربية لواقع الجامعات ومستقبلها[١٥]. ولكن إذا كانت احتياجات المجتمعات الحديثة آنذاك لموارد بشرية معدة جيداً هي التي حددت سياسة الدول في تعزيز التعليم العالي منذ بداية القرن العشرين، فإن هذا الحافز خف ضغطه اليوم، خصوصا وان التعليم العالي قد شهد في العقود الأخيرة تطورا ملحوظا. في العام ١٩٩٦ بلغ عدد الجامعات العربية ١٧٥ جامعة بينما لم يزد عن عشر جامعات في العام ١٩٥٠. وفي العقود الخمسة الأخيرة تزايد إنشاء الجامعات بسرعة وبمعدل بلغ ٩، ١٤، ٥٥،٣٣ جامعة جديدة تباعا في كل عقد وصولا إلى التسعينات حيث بلغ المعدل عشر جامعات جديدة في كل سنة. كما أن أربعة أخماس الجامعات العربية أنشئت في الربع الأخير من القرن العشرين (١٩٧٠–١٩٩٦) وحتى أواسط الثمانينات كان عمر معظم الجامعات (٦٢٪) لا يتعدى ١٥ عاما[١٦]. من جهة أخرى، زاد عدد الطلاب ما فوق الثانوي من ٣،٠ مليون (من مجموع سكان قدره ٩٦ مليون) في منتصف الستينات إلى حوالي ٥،٢ مليون (من مجموع سكان قدره ٢٢٠ مليون) في منتصف التسعينات. وثمة فروق كبرى في ما بين الدول، في العام ١٩٩٥ كان لدى لبنان والأردن والكويت ٢,٣٠٠ طالب لكل مائة ألف فرد، في حين أن السودان واليمن وعمان لديها أقل من ٤٥٠ طالباً لنفس النسبة (إحصاءات اليونسكو).

---

(١٥) بدران، عدنان؛ دور التعليم العالي ومراكز البحوث في تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي؛ في: **تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي**، بيروت مركز دراسات الوحدة العربية؛ ١٩٨٥ ، ص ٢٧١.

(١٦) Nader Fergany; **Arab Higher Education and Development, An Overview**; Almishkat Centre for Research, Cairo ,February 2000.

٢- القصور والتحديث:

يلاحظ المتتبعون لأحوال التعليم العالي اليوم انتشار المطالبة بعملية «الإصلاح الجامعي» في الدول العربية كافة، مما يشير إلى عدم قدرة مؤسسات التعليم العالي في الوقت الراهن على تلبية مستلزمات التنمية المنشودة. ويلخص الباحثون مظاهر القصور الراهن في التعليم العالي العربي بضعف كفاءة التعليم العالي إن من حيث المناهج المعتمدة التي لا تواكب تغيرات العصر السريعة، وإن من حيث عدم ارتباطه الوثيق بسوق العمل وحاجات المجتمع . فما زالت الاختصاصات المتاحة محدودة وتميل في غالب الأحيان إلى العلوم الإنسانية على حساب حصة العلوم البحتة والتطبيقية. أما أسباب القصور في أوضاع التعليم العالي فثمة من يعيدها إلى نشأة الجامعات نفسها وعدم وجود منظور شامل حول وظيفتها، مما أدى إلى استيراد نماذج تعليم عالي غربية جاهزة ليست متوائمة تماما مع المتطلبات التنموية والثقافية للمجتمعات العربية.

من هنا ارتفعت الأصوات التي تطالب بالتحديث. في الوثيقة الصادرة عن اليونسكو يرد مطلب التحديث بالنظر إلى «أن الدول العربية تتميز بتنوع ثقافي كبير وبتفاوت اقتصادي وبعدم استقرار اجتماعي. ولما كانت هذه الدول تتميز بكبر حجم السكان وخصوصا الشبان منهم، فإن ثمة حاجة إلى تحديث النظم والبنى بحيث يمكنها تلبية الطلب على التعليم العالي والمساعدة في تأسيس مجتمعات أكثر استقراراً»(١٧).

ولكن كيف يكون التحديث؟ بالنظر إلى ما ذكرناه من مظاهر القصور فإن تحديث التعليم العالي أو تجديده يجب أن يكون عملية هادفة لتغيير طبيعة التعليم العالي والانتقال به إلى وضع أكثر أصالة على المستوى النظري والعملي وذلك من خلال البحث المتأني في فلسفة التعليم العالي وسياساته ونظمه انطلاقاً من حاجات وتطلعات المجتمعات العربية نفسها. وبشكل أكثر براغماتية يرى البعض ضرورة تحديث وسائط التعلم وتكنولوجيا التعليم، وذلك بسبب ما يتسم العصر الحالي به من ثورة عارمة في مجال المعلوماتية ينبغي أن تقابل بثورة مماثلة في مجال تكنولوجيا التعليم ونقل المعرفة. بالمقابل هناك وجهة نظر ترى إنه في «الواقع ما من شئ يعيد الأمور إلى نصابها، والجامعات إلى حيويتها ومحرابها، وقيمها

(١٧) مرجع مذكور.

الأخلاقية والعملية سوى فك أسار إدارتها والإشراف عليها من قيود البيروقراطية والتسييس[١٨].

ومهما يكن من أمر فإن التفكير في قضايا تحديث التعليم العالي لايمكن أن يجري دون طرح موضوع المرأة. ومن المعلوم أن تطور وضع المرأة في مجتمع ما هو مؤشر أساسي على حداثة هذا المجتمع. فما هو وضع المرأة في الجامعات العربية ؟ وما هي مواقفهن من هذا الوضع ؟

٣- النساء والتعليم العالي في الدول العربية[١٩]

أ-انتساب النساء:

يتزايد دخول النساء إلى التعليم العالي في العديد من الدول العربية، وخصوصا في الخليج. والنساء بمعظمهن يأتين من أوساط مدينية وسطى أو عليا. في عام ١٩٩٥ وصلت نسبة انتساب الطلاب ما بين الأعمار ١٨ وحتى ٢٣ في الدول العربية إلى ٢٤,٥ ٪ للرجال و١٦,٣٪ للنساء، مع اختلاف شديد فيما بين الدول. في مصر، بلغ معدل الانتساب ٠,٩ امرأة لكل رجل في العام ١٩٩٥، في حين بلغ ٠,٤٥ امرأة لكل رجل عام ١٩٧٠. بالمقابل، في اليمن، بقي معدل الجنس أقل من ٠,١٤ امرأة لكل رجل.

والملاحظ أن ارتفاع حجم التعليم العالي أتى أساسا تلبية لتزايد أعداد النساء فيه. ولقد بلغ معدل الانتساب ١,١٨ امرأة لكل رجل في السعودية، ١,٣٥ في الكويت، ١,٨٧ في البحرين، ٥,١٢ امرأة في قطر، و٦,٠٨ في الإمارات العربية المتحدة. وتشير هذه الاحصاءات إلى الدعم الذي يلقاه هذا الاتجاه من قبل السياسات المتبعة في الدول العربية. بالمقابل فإن هذا الدعم يبدو محكوما بإجراءات ضبط مفروضة على حركية النساء وفرصهن في الترقي الاجتماعي. فيلاحظ اعتماد هذه السياسات على تقليل احتمال المنافسة ما بين النساء والرجال، من خلال دعم انخراط المرأة في مجالات معينة (التعليم والطب مثلاً) . مما يعني أنه على الرغم من الظاهر التحديثي لهذه العملية ، إلا أن هذه السياسة تعاود إنتاج التصنيف الجندري والطبقي السائد.

---

(١٨) حنوش، زكي؛ الجوامع المشتركة لإشكاليات إدارة التعليم العالي، في **الفكر العربي**، السنة العشرون، العدد ٩٧، صيف ١٩٩٩.

(١٩) Mazawi, André Elias; Gender and Higher Education in the Arab States; **International Higher Education**, Fall 1999.

ب – الاختصاصات الأكاديمية للنساء:

إن النساء في الجامعات العربية، كما في سائر جامعات العالم، يحتللن مراكز أقل أهمية من زملائهن، وينحصر اهتمامهن أكثر في الجانب التعليمي مما في الجانب البحثي. هذا مع أنه في بعض دول الخليج كان الفصل الجنسي للكليات عاملاً في الزيادة (النسبية) لفرص الإنتساب إلى الكليات. وفي عام ١٩٩٦، شكلت النساء في البحرين وقطر والسعودية حوالي ثلاثين بالمائة من مجمل أساتذة الكليات. بالمقابل كانت فرصهن الأكاديمية أقل من الرجال في الأردن (١٨٪)، الكويت (١٩٪)، فلسطين(١٤٪)، السودان (١٣٪)، سوريا (١٦٪) الإمارات العربية المتحدة (٩٪) واليمن (١٢٪). أما في مصر ولبنان وقطر والمغرب، فإن مشاركة النساء في الهيئة الأكاديمية استقرت تقريبا منذ ١٩٨٠ على نسبة ما بين الربع والثلث من المجموع. ولقد سجلت تونس تقدما ملحوظا من ٩٪ عام ١٩٨٠ إلى حوالي ٣٠٪ عام ١٩٩٦ (اليونسكو وبيانات البنك الدولي).

وبشكل عام، فإن المكتسبات الأكاديمية للنساء لم تتبلور بشكل كاف في البنى الاجتماعية والسياسية. ويصح هذا القول على مجمل الأكاديميين ذكورا وإناث، لجهة التهميش النسبي للقطاع الأكاديمي عموما، غير أن النساء يتعرضن إلى تهميش مضاعف بالنظر إلى الاعتبارات الجندرية السائدة والتي ما زالت تتصف بالخصائص البطريركية للمجتمعات العربية. وفي دراسة أجراها محمد صبور في العام ١٩٩٨[٢٠] وجد أنه مع أن معظم النساء الجامعيات في عينة دراسته يأتين من الطبقات الوسطى والعليا، فإن انخراطهن في الجسم الأكاديمي بقي خاضعاً لمجموعة ممارسات ذكورية مفروضة. كما وجد في مقالة أخرى «أن مجمل الحقل الأكاديمي العربي، في ما يتعلق بأهدافه، وبتقاسم السلطة، وبسيرورة صنع القرار فيه، هو كمؤسسة وكمكان مقولب بالكامل على نمط الرجل وتفكيره»[٢١].

بالتالي لا يمكن النظر إلى وضع المرأة في التعليم العالي بمعزل عن مكانة المرأة في المجتمع أو عن المسار التنموي. وفي المجتمعات العربية التي تتشارك

(٢٠) Sabour, M'hammed; Homo Academicus Arabicus, **Publications in Social Sciences** no. 11. (Joensuu, Finland: University of Joensuu, 1988), 95-98. In Ibid.

(٢١) Sabour, M'hammed; Women in the Moroccan Academic Field: Respectability and Power, **Mediterranean Journal of Educational Studies** 1, no. 1 (1996): 82. In Ibid.

بالرغم من تنوعها في العديد من الجوانب الثقافية والتقاليد التي تحكم التصورات الجندرية، لا زالت النساء تعاني من عدم تكافؤ فرص المساهمة في بناء المجتمع. ويبرز هذا الأمر خصوصاً في القطاع التربوي حيث ما زالت نسبة الأمية كبيرة بين النساء وعدم الإنصاف يميز المناهج المدرسية ومخرجات التعليم، في كافة مستوياته وخصوصاً قطاع التعليم العالي.

في دراسة رفيقة حمود حول «دور النساء في إدارة التعليم العالي في المنطقة العربية»[٢٢] يتبين ضعف مشاركة المرأة في المراكز الإدارية والأكاديمية في التعليم العالي.وتعيد حمود أسباب ذلك إلى عوامل متضافرة أهمها المواقف التقليدية والمنمطات الاجتماعية إضافة إلى العوامل الاقتصادية والوضع السياسي وإلى تأثير الإعلام وصورة المرأة عن نفسها.

هذه بعض الإشارات التي ترسم المشهد الأكاديمي العربي. إنخراط نسائي متزايد ومتسارع على مستوى القاعدة يكاد يضاهي الانخراط الذكوري، ومشاركة ضعيفة على مستوى رأس الهرم. وممارسات تمييزية يزداد ثقلها بمقدار ما يبدو الانخراط والمشاركة عاملين مهددين على مستوى ممارسة السلطة في الحقل العام. وهذا المشهد نفسه يتكرر في القطاع التربوي كما في القطاع الاقتصادي كما في القطاع السياسي.

ولكن ما هي خصوصية المشهد الأكاديمي؟ إن الأواليات التمييزية المعتمدة على هذا الصعيد لا بد وأن تأخذ منحى خاص، بالنظر إلى ما تتمتع به النساء الجامعيات من قدرات معرفية ومن تجربة ترقي اجتماعي من شأنها أن تنعكس على مستوى وعيها وطبيعة إدراكها. ثم أن التوظيف الاجتماعي في المراتب الأكاديمية يبدو كبيرا بحيث أن الدور المنتظر من هؤلاء النساء يجب أن يوازي كلفة ذلك التوظيف. فإذا كان رهان التنمية الاجتماعية الأول هو على الموارد البشرية، والنساء نصف هذه الموارد، فهل أن الدور الذي يلعبنه يساهم في هذه التنمية وفي أي اتجاه؟

(٢٢) Hammoud, Rafica S; The Role of Women in Higher Education Management in the Arab Region, In **Women in Higher Education Management**, UNESCO & Commonwealth Secretariate, 1993, pp. 31-51.

القسم الثاني

I – منهجية الدراسة

١ – إشكالية الدراسة:

يشير واقع التعليم العالي العربي الحالي إلى تفاوت في أوضاع الجامعيين والجامعيات، إن على مستوى المواقع الأعلى في بنية المؤسسة الجامعية (رئاسة جامعة وعمادة وأقسام) وإن على مستوى الاختصاصات المتاحة للنساء، كما تظهره الأرقام بشكل ساطع(٢٣).

بالمقابل، فإن الأوساط الجامعية هي أوساط تضم الفئات الأكثر تعلما كما وتضم الفئات الأكثر يسرا إضافة إلى الفئات الأخرى. ويمكن المرء أن يتوقع من الناحية النظرية أن تكون مواقف الجامعيين هي الأكثر قبولا باعتماد معيار الكفاءة والموقع العلمي على حساب معايير أخرى تتعلق بالجنس أو بالانتماء الثقافي أو السياسي. لأن هذا التوجه ليس نتيجة ظروف أو إرادة، وإنما هو ترجمة لسمة تتعلق ببنية العمل الجامعي نفسه. وفي حال غياب مثل هذا التوجه يصبح الأساتذة الجامعيين كما لو أنهم يعملون ضد مصلحتهم الشخصية والأكاديمية. بكلام مباشر، لا يستطيع أستاذ جامعي رفض ترؤس أستاذة جامعية تتوافر فيها شروط الأستاذية لكونها امرأة، وإلا عنى ذلك رفض المعيار الأكاديمي وهو المعيار الأساسي في المهنة الجامعية.

وما يؤكد على هذه الوجهة عدم اختلاف القوانين أو الأصول المتبعة والامتيازات المتعلقة بمواقع الجنسين في الجامعات. والسؤال هنا، لماذا إذن ما زالت نسب النساء في مواقع قيادية أقل مما يمثلنه في جمهور التعليم العالي طلابا وأساتذة ؟ هل ثمة ما يعيق وصول النساء ولا يظهر في القوانين وفي الأنظمة؟ إن الدراسات والأبحاث العالمية حول الموضوع بينت أنه على الرغم من الظاهر غير التمييزي فإن ثمة سقفا زجاجيا غير مرئي لا تستطيع النساء الجامعيات تخطيه. وثمة مجال للاعتقاد أن العوائق أمام المرأة الجامعية العربية توازي إن لم تزد على تلك الملاحظة في الجامعات الغربية، والسقف الزجاجي هو أكثر انخفاضا في عالمنا العربي مما هو في العالم الغربي، بسبب تضافر عوامل عديدة في تشييد هذا السقف

(٢٣) أنظر الملاحق المرفقة.

أكثر تعقيدا وكثافة. ونذكر من بين هذه العوامل جدة تجربة المرأة العربية الجامعية وعدم مراكمتها لخبرة موازية لخبرة زملائها الجامعيين في هذا المجال. أضف إلى ذلك الأعراف والتقاليد والثقافة التي تضع حدودا ما بين الجنسين ترخي بظلها على واقع الأستاذة الجامعية وتنعكس في الحياة الجامعية وفي درجة وعي الأساتذة الجامعيين لهذا التفاوت.

٢ – أسئلة الدراسة:

كيف تظهر المعوقات أمام النساء في الجامعات العربية؟ ما هي درجة وعي الأستاذات الجامعيات بهذه المعوقات؟ ما هي العوامل الشخصية التي تؤثر على واقع التمييز؟ كيف يعاش الواقع التمييزي من قبل الأساتذة والأستاذات في الجامعات العربية؟ وهل تختلف هذه المعوقات حجماً ونوعاً بين الدول العربية ؟

٣ – الفرضية:

هناك تمييز ضد النساء في الجامعات العربية يتمثل بالتفاوت في الأوضاع الأكاديمية وفي الوعي الجندري لدى الأساتذة والأستاذات.

٤ – إجراءات الدراسة:

للإجابة على هذه التساؤلات والتحقق من الفرضية، وضعت الباحثتان استمارتين، واحدة موجهة إلى المسؤولين في الجامعات العربية تسعى إلى جمع معطيات إحصائية تتعلق بالبعد الجندري في جوانب الحياة الجامعية الرسمية: حول اختصاصات الأساتذة والطلاب وحول نسب التسجيل وحول الهيئات الأكاديمية والهيئات النقابية أو التمثيلية ومواقع القرار... الخ. واستمارة أخرى[٢٤] (موجهة للأستاذات والأساتذة الجامعيين مع بعض الاختلافات البسيطة) تسعى إلى الكشف عن واقع الأستاذة الجامعية بالمقارنة مع الأستاذ الجامعي وابرز المعوقات أمامها ومواقف الأساتذة منها.

ولقد أخذ مكتب اليونسكو الإقليمي[٢٥] في بيروت على عاتقه توزيع

(٢٤) شاركت الدكتورة منى فياض في وضع الصيغة الأولى لهذه الاستمارة و اعتذرت لاحقا عن متابعة العمل. ولقد نوقشت هذه الاستمارة من قبل العديد من أعضاء «تجمع الباحثات اللبنانيات» مشكورات وأدخلن تعديلات هامة عليها.

(٢٥) شارك مكتب اليونسكو الإقليمي ممثلا بخبير التعليم العالي فيه الدكتور رمزي سلامة والدكتور نخلة وهبة مشكورين في الإشراف على توجه الدراسة وفي مناقشة الاستمارتين وفي كافة الخطوات الإجرائية .

الاستمارات على الدول العربية وتكليف أشخاص من خلال اللجان الوطنية لليونسكو لمتابعة التجميع، ولكن لم نتمكن من الحصول على استمارات من العديد من الدول العربية، ومن أهمها مصر (حيث التعليم الجامعي الأعرق)، الأمر الذي وسم استخدامنا لتعبير التعليم العالي العربي بالكثير من التحفظ. كما أن عدم تمكننا من الحصول على استمارات كافية بنسب متقاربة من الدول العربية سيمنعنا من إجراء مقارنات دقيقة ما بين الدول العربية والاكتفاء بالإشارة عند الضرورة لبعض الدول التي حصلنا منها على عدد معين من الاستمارات. كل هذه الأمور تدفع بنا إلى القول أن هذه الدراسة هي دراسة استطلاعية غيرممثلة بشكل كاف لا للأساتذة ولا للأستاذات العرب ولا لأحوال الجامعات. وهي إن أفادت بشيء من الناحية المعرفية فهو تشكيل قاعدة لبناء فرضيات في دراسات لاحقة. وهو أمر يستحق العناء خصوصا بغياب دراسات تفصيلية كافية حول الجامعات في العالم العربي عموما وحول أوضاع الأستاذات الجامعيات خصوصاً.

٥ – العينة:

تشكلت عينة الدراسة من ٤٥٠ أستاذ وأستاذة جامعيين، توزعوا كما يأتي:

أ – الانتماء الجغرافي:

يلاحظ من تركيب العينة (أنظر الجدول الأول في الملاحق) بأن العراق[٢٦] يأتي في مقدمة الدول المستجيبة يليه الأردن ثم لبنان وتونس واليمن فالمغرب ثم الإمارات وعمان. أما مصر وسوريا فلم نحصل منهما سوى على ١٣ استمارة، كما غابت الدول العربية الأخرى.

من جهة أخرى فإن إجابات الأساتذة كانت أكثر عددا من إجابات الأستاذات، إلا في لبنان وتساوت تقريبا في العراق. وإن كنا لا نستطيع أن نعطي لهذه الواقعة تفسيرا مؤكداً، بالنظر إلى طبيعة الدراسة وإجراءاتها غير المضبوطة، فإننا لا نستطيع سوى أن نلاحظ حماسة أقل لدى النساء في الاستجابة[٢٧]. ونسجل هنا

(٢٦) والملاحظ بأن حماسة العراقيين كانت كبيرة في الاستجابة، وكثرت الاستمارات التي تضمنت ملاحظات ومواقف وآراء الأساتذة والأستاذات على هامش الاستمارة، ويترك الأمر انطباعا بأنه سلوك رد فعل إزاء واقع الحصار المؤلم الذي يعيشه العراقيون، والرغبة بالتواصل مع العالم الخارجي.

(٢٧) نذكر هنا إن إحدى الزميلات من لبنان رفضت ملء الاستمارة بشيء من العدائية، وقالت لنا «أعتذر عن ملء الاستمارة . وأنا لا أرى مبررا لتركيزكن على موضوع المرأة. أنا أجد أن النساء متمتعات =

اهتمام الأساتذة بالإجابة مع العلم بأننا لم ننكر في الاستمارة أن هدفنا من الدراسة هو معرفة واقع الأستاذات تحديدا وما قد تتعرضن له من غبن.

II – عرض النتائج

١ – الحالة الشخصية والوضع المدني والاجتماعي للأساتذة والأستاذات

أ – العمر:

إن النسبة الأكبر من أساتذة العينة هم ما بين السادسة والثلاثين والخامسة والخمسين من العمر (٧٣٪ من الذكور و٥٦٪ من الإناث). وتزيد نسبة العمر الشاب بشكل واضح لدى الأستاذات، فتضم فئة العمر٢٤–٣٥ ما نسبته ٣٠٪ من الإناث مقابل ١٢٪ من الأساتذة وقد يعود ذلك لجدة تجربة التعليم العالي بين النساء العربيات. أما في فئة العمر ٣٦–٤٥ فنلاحظ أن النسبة تتقارب لدى الجنسين (٣٣٪ للإناث و٣٥٪ للذكور) وفي فئة العمر ٤٦–٥٥ تتوزع النسبة ما بين ٢٣٪ للإناث و٣٨٪ للذكور. في حين يزيد عمر الكهولة لدى الأساتذة (١٥٪ من الذكور هم أكبر من ٥٦ سنة، مقابل ١٠٪ من الإناث من هذه الفئة).

ب – الحالة المدنية:

تزيد نسبة الأستاذات العازبات (٣٥٪) بوضوح عن نسبة الأساتذة العازبين (٧٪) وربما يعود هذا التفاوت إلى العمرالشاب للأستاذات . والملاحظ كذلك ضآلة نسبة الطلاق عموما، وإن كانت أكثر وجودا لدى الأستاذات (٤٪) مما لدى الأساتذة (٢٪).

ج – عدد الأولاد:

مثلما هو متوقع فإن نسبة الإنجاب لدى الأساتذة والأستاذات الجامعيين تتجه إلى الانخفاض وفقا لما هو اتجاه موثق عالميا. فلدينا ١٠٪ من المتزوجات و٥٪ من المتزوجين الذين أجابوا على سؤالنا هم من دون أولاد؛ ٧٣٪ من الأستاذات و٦١ ٪ من الأساتذة يتراوح عدد أولادهم ما بين الواحد والثلاثة، و١٦,٥ ٪ منهن و٣٠ ٪

= بحقوقهن، وهناك قضايا أهم مما تطرحونها» ويبدو أن زميلتنا كانت نموذجا لكثيرات امتنعن للأسف، مع أن لا أحد كان يجبرهن على الإجابة بشكل مغاير لما يعتقدنه. ونسجل استغرابنا لتمنع أستاذات المفروض أنهن باحثات عن التعاون في بحث لا يستوجب منهن إشهار الاسم أو اتخاذ أي موقف. فكيف ينظر الباحثون /الباحثات إلى البحث وأغراضه؟ من أين ينبع الخوف من السؤال؟ هذه أسئلة تستحق الإجابة ... ربما في بحث آخر.

منهم عدد أولادهم ما بين ٤-٦ وتنحصر نسبة الذين يتراوح عدد أولادهم ما بين ٧-٩ أولاد في الذكور فقط وتبلغ ٥٪. إن الاتجاه إلى خفض الإنجاب يبدو أكثر وضوحا لدى الأستاذات، ربما بسبب عمرهن الذي هو كما رأينا أصغر مما لدى زملائهن، أو بسبب تأثير تجربة الإنجاب مباشرة على أوضاعهن الأسرية أكثر مما يحصل لدى زملائهن، وذلك بسبب تحملهن مسؤولية الشؤون الأسرية الداخلية، وتربية الأطفال شأن أساسي فيها.

د - مهنة الزوج أو الزوجة

ينتمي أزواج الأستاذات الجامعيات إلى أوساط مهنية أكثر ارتقاء في السلم الاجتماعي من الأوساط المهنية لزوجات زملائهن (أنظر الجدول رقم ٢ في الملاحق). ويبدو أن الأستاذات يشددن على الخلفية الاجتماعية عند اختيار أزواجهن أكثر بكثير ما يلاحظ لدى الأساتذة الذين يتزوج العديد منهم من نساء يعملن في مهن أقل من مستوى مهنتهم الاجتماعي. ونشير إلى النسبة الكبيرة لأولئك الذين يتزوجون من ربات أسر (٤٣٪) بالمقابل نشير إلى النسبة الكبيرة من الأستاذات اللواتي يتزوجن أساتذة جامعيين (٣٦٪). وثمة عوامل عديدة تتداخل في تفسير هذا التوجه. منها أن مهن النساء بسبب العوائق العديدة أمام وصولهن إلى المراكز العليا، قد تكون أقل مما يجدر بهن من حيث الشروط والمستوى بالمقارنة مع الرجال من نفس فئتهن الاجتماعية والتعليمية. ثم أن المكانة الاجتماعية للأسرة تتحدد عموماً بمهنة الرجل وليس بمهنة النساء، وبالتالي لن يضير الرجال الزواج من نساء أقل من حيث المكانة، ولن تتأثر صورتهم الاجتماعية بنفس القدر الذي يصيب النساء، اللواتي يخسرن من اعتبار المكانة الاجتماعية في حال زواجهن ممن هم أقل منهن اجتماعيا. أضف إلى ذلك أن زواج الرجل بمن هي أدنى منه اجتماعيا يبدو أمراً مقبولا لا بل شائعاً، في حين يبدو من غير مقبول بالدرجة نفسها أن تكون الزوجة أفضل اجتماعياً من الزوج. إلى ذلك فإن نسبة كبيرة تكاد تقارب النصف يتزوجون من ربات أسر، ووضعية هؤلاء لا تدل على أن مواقعهن أدنى من أزواجهم بل قد تكون موازية ولكن منهن من تفضل إدارة منزلهن. وأخيراً وليس آخراً فإن الخلفية الاجتماعية للأساتذة هي أدنى من الأستاذات مثلما سنرى لاحقاً، وهو ما يجعل اختيار الشريك محكوم أيضاً بهذا الانتماء.

هـ - المستوى التعليمي للزوج أو للزوجة:

تبين معطيات الدراسة أن الأستاذات الجامعيات لا يتزوجن إلا من متعلمين،

وفي أغلب الأحيان لا يتزوجن إلا من أشخاص ذوي تعليم جامعي وما فوق (٤٪ فقط أي خمس أستاذات من أصل ١٢٨ أستاذة متزوجة هن متزوجات من ذوي تعليم لم يتجاوز المستوى الثانوي). أما الأساتذة فيبدون أقل تطلبا من ناحية تعليم الزوجة، ولدينا ما يزيد عن نصف الأساتذة (٥٨٪) ممن لم تتجاوز زوجاتهم المستوى الثانوي.

٢ – الأصول الاجتماعية للأساتذة والأستاذات

من أجل تبيان الأصول الاجتماعية للأساتذة والأستاذات استخدمنا عدة بيانات، منها مهنة الأب والأم، والمستوى التعليمي للآباء والأمهات، وحجم الأسرة انطلاقا من عدد الأخوة والأخوات، إضافة إلى مكان الدراسة. وتفيدنا المعطيات بما يأتي:

أ – مهنة الأب:

يتبين من المعطيات أن مهن آباء الأستاذات في العينة هي أكثر ارتفاعا من حيث الوزن الاجتماعي من مهن آباء الأساتذة (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا لاختبار مربع كا)[٢٨]. فإذا جمعنا المهن المتواضعة (أطر دنيا، عامل ماهر، عامل غير ماهر، مدرس ابتدائي أو متوسط) وجدنا أن نسبة انتساب آباء الأساتذة لها تصل إلى ٤٠٪ في حين أن نسبة آباء الأستاذات من هذه الفئات لا تتجاوز ١٣٪. ويبرز الفارق بشدة في فئة عمال غير ماهرين أو مزارعين حيث تصل نسبة آباء الأساتذة إلى ٢٤٪، بينما لا تتعدى هذه النسبة ٣,٥٪ من آباء الأستاذات. وتلتقي هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى أشارت هي أيضا إلى المنشأ الاجتماعي الأكثر يسراً للأستاذات الجامعيات بالمقارنة مع زملائهم[٢٩]..

ويشير كل ذلك إلى اضطلاع الأبناء الذكور وليس البنات بمسؤولية الترقي الاجتماعي. فالأسرة ذات الدخل الضئيل تبذل الجهد لإيصال أبنائها لمراكز عليا أكثر مما تفعل ذلك بالنسبة للبنات، إضافة إلى تزايد القيم السلبية تجاه عمل النساء وخروجهن من إطارهن التقليدي في تلك الأسرة. وهذا ما يشير من جهة أخرى إلى أن الترقي الاجتماعي للأهل يسمح بفرص أوسع أمام الإناث.

---

(٢٨) بسبب عدم دقة تركيب العينة وعدم ضبط إجراءاتها فإن التعويل على المقاربة الإحصائية لا يزيد أو ينقص من مصداقية التحليل. ونحن لن نورد إلا الحالات التي بينت ارتباطا ذا دلالة وذلك من أجل إعطاء مؤشرات إضافية لتدعيم التحليل ليس إلا.

(٢٩) صبور،مرجع مذكور.

ب – مهنة الأم:

أما في ما يتعلق بمهنة الأم فلا يختلف الأمر كثيراً ما بين الأساتذة والأستاذات، ذلك أن الأغلبية من الأمهات هن ربات أسر، وإن كان ثمة اتجاه اكبر للعمل لدى أمهات الأستاذات (حوالي ٢٠٪ من أمهات الأستاذات يعملن في حين لا تزيد هذه النسبة عن ٨ ٪ لدى الأساتذة)، مع الإشارة هنا إلى الغالبية من هؤلاء الأمهات يعملن في مجال التعليم (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا لاختبار مربع كا).

ويمكن فهم هذا الاختلاف ما بين الجنسين من خلال المستوى الاجتماعي الأكثر ارتفاعاً بالنسبة إلى أزواج هؤلاء الأمهات وأثر ذلك على قدراتهن العلمية والعملية في آن، إذ يميل الأشخاص الأكثر ارتقاء في السلم الاجتماعي إلى اختيار أزواج متكافئين مع مكانتهم الاجتماعية.

ج – المستوى التعليمي للأب:

يتبين لنا أن مستوى تعليم آباء الأستاذات هو أعلى من مستوى تعليم أباء الأساتذة، ذلك أن ٣١ ٪ من أباء الأساتذة هم من مستوى ثانوي وما فوق، في حين أن ٦٠٪ من آباء الأستاذات هم من هذا المستوى. وكذلك الأمر بالنسبة إلى المستوى الجامعي والدراسات العليا حين يصل مجموع الفئتين إلى ٣٠٪ لدى آباء الأستاذات و١٥٪ لدى آباء الأساتذة. ويبرز الفارق بوضوح في فئة الآباء الأميين حيث أن ١٨٪ من آباء الأساتذة أميون مقابل ٤٪ من آباء الأستاذات.

د – المستوى التعليمي للأم:

يزيد مستوى تعليم أمهات الأستاذات في كل مراحله عن مستوى تعليم أمهات الأساتذة. ويبدو الفارق جليا في نسبة الأمهات الأميات التي تصل عند الأساتذة إلى ٥٤ ٪ في حين تبلغ ٢٧٪ لدى الأستاذات. ويشير هذا الأمر إلى الانعكاس الإيجابي لتعليم الأم على تعليم البنات.

هـ – عدد الأخوة والأخوات:

إن الأكثرية الساحقة أو ما نسبته ٩٠٪ للأساتذة و٨٧٪ للأستاذات تأتي من عائلات كبيرة يتجاوز عدد الأخوة والأخوات فيها الثلاثة. ويعود ذلك لاعتبارات تتعلق بالتقاليد وبالأوضاع الاجتماعية التي كانت سائدة في الأجيال السابقة. وبالمقارنة مع عدد أولاد أفراد العينة يتبين لنا التغير الكبير في السلوك الإنجابي والناجم عن أثر عاملي التعليم وعمل النساء.

و – مكان الدراسة:

يظهر من المعطيات أن أكثرية الأساتذة والأستاذات قد حصّلت دراستها الابتدائية في المدينة أو العاصمة. فلدينا فقط ٢٦٪ من الذكور و١١٪ من الإناث كانت دراستهم في الريف أو القرية. ويزيد هذا الاتجاه بالنسبة للمرحلة الثانوية حيث فقط ٦ ٪ من الذكور و٦٪ من الإناث درسوا في الريف أو القرية، مما يدل على التفاوت المناطقي في البلد الواحد في ما يتعلق بتوفير وإتاحة الفرص للتعليم. وتجدر الإشارة إلى أن الأستاذات اللواتي درسن في العاصمة كن أكثر من الأساتذة بنسبة ٣٠٪ مقابل ١٩٪ في المرحلة الابتدائية، و٣٥٪ من الإناث مقابل ٢٧٪ من الذكور في المرحلة الثانوية، مما يشير إلى الأثر الإيجابي للوسط المديني على تعليم الإناث، بسبب ربما ضعف ضغط التقاليد بالمقارنة مع الأوساط الريفية.

وفي خلاصة عامة لنتائج باب الأصول الاجتماعية، تشير المعطيات الإحصائية المتعلقة بالمهنة وبالتعليم أن المستوى الاجتماعي للأستاذات الجامعيات هو أكثر ارتفاعا من المستوى الاجتماعي للأساتذة وهن قادمات من بيئة اجتماعية أكثر يسراً وتعليماً وانفتاحاً. وهذا يعني أن وصول الإناث إلى التعليم الجامعي ما زال أمرا على درجة من النخبوية ويتطلب بيئة محفزة بشكل أكبر مما تتطلبه لدى الذكور. كما يشير من جهة أخرى إلى أن الفئات الاجتماعية الأقل امتيازا من حيث المهنة ومن حيث التعليم تسعى إلى الترقي الاجتماعي من خلال الأبناء الذكور وتوظف في ذلك مجهودا أكبر مما تقوم به بالنسبة للأبناء الإناث. ومن المرجح أن تنعكس هذه العوامل على تصور الأساتذة من الجنسين لمهنتهن ومنحى التوظيف الذاتي والاجتماعي في ممارستهما لها.

٣ – الوضع الأكاديمي:

هدفنا في هذا الجزء من الدراسة أن نرسم صورة عن الوضع الأكاديمي للأساتذة والأستاذات، يفيدنا في فهم الوضع المهني لهؤلاء وكيفية تعاملهم معه.

أ – مستوى أعلى شهادة :

إن العدد الأكبر من أساتذة العينة هو من حملة الدكتوراه، ولا سيما الأساتذة الذين يتجاوزون بنسبة واضحة (٨٧٪) الأستاذات (٦٤٪) في هذا المجال. بالمقابل هناك ثلث الأستاذات ممن يمارسن مهنة التعليم الجامعي من حملة شهادة الدبلوم أو الماجستير. فهل يعود الأمر للنقص في عدد الحائزات على مستوى الدكتوراه؟

ب – تاريخ نيل الشهادة:

يتبين لنا أن الأستاذات أكثر حداثة في التعليم العالي من الأساتذة، وربما يرتبط ذلك من جهة بالعمر وهو كما رأينا أقل لديهن، ومن جهة أخرى بتخفيف العوائق أمام تعليم الإناث. والملاحظ أن نسبة اللواتي تخرجن بعد عام ١٩٩٦ هي أعلى من نسبة الأساتذة للفترة نفسها أي ٢٥٪ للذكور و٣٥٪ للإناث، وهذه إشارة إيجابية بالنسبة إلى توجه النساء العربيات بأعداد أكبر من السابق نحو التعليم العالي.

ج – مصدر الشهادة:

تفيد المعطيات أن الدول التي استقطبت نسبة ملحوظة للدراسة فيها من قبل أساتذة العينة هي تباعا العراق، حيث بلغت النسبة الاجمالية للمتخرجين منها ١٨٪ توزعت على نسبة ٢٤٪ للإناث و١٣٪ للذكور، والمرجح أن تصدّر العراق نجم عن وجود عدد كبير من الأساتذة العراقيين في العينة، وليس عن توجه عربي عام. وما يؤكد على ذلك وجود نسبة ملحوظة لمصر كمصدر للدراسة حيث ١١٪ من الذكور تخرجوا منها بالرغم من ضآلة عدد الأساتذة المصريين في العينة. المصدر الثاني للشهادة كان فرنسا (١٦٪ للذكور و١٨٪ للإناث) ثم أميركا (١٤٪ للذكور و ٩٪ للإناث) وبريطانيا (١١٪ للذكور و٩٪) أما الدول الأخرى فكان أسهامها قليلاً. ويلاحظ أيضاً أن نسبة الأساتذة في العينة الذين درسوا في الدول الغربية (٥٣٪) هي أكبر من نسبة زميلاتهم (٤٣٪) وقد يعود ذلك إلى العوائق الأسرية والاجتماعية حول سفر البنات للدراسة في الخارج، أو إلى زيادة حملة الدكتوراة من الأساتذة، كما قد يعود السبب إلى أن عددا أكبر من الأساتذة حملة الدكتوراة هم من اختصاصات لا يستطيعون الحصول على هذه الدرجة فيها في بلادهم.

د – الاختصاصات:

بسبب تركيب العينة غير التمثيلي، لا تظهر فروق كبيرة في ما يتعلق بتوزيع الاختصاصات لدى كل من الجنسين (انظر الجدول رقم ٣ في الملحق)، الأمر الذي يخالف الاتجاهات المرصودة على صعيد الواقع (أنظر في الملحق جدول رقم ٦ وجدول رقم ٧ حول الاختصاصات العلمية للإناث). ومع ذلك يمكن الإشارة إلى النسبة الأكبر للأستاذات في اختصاصات اللغة وعلم النفس والفلسفة والعلوم الصحية، في حين تزيد نسبة الأساتذة في اختصاصات الهندسة والتكنولوجيا.

هـ – اختيار المهنة:

يتفق الأساتذة والأستاذات على أن التعليم الجامعي كان خيارهم الأول. فإجابة

على سؤالنا عما إذا كانت مهنة التعليم خيارهم الأول أجاب ٨٩٪ من الأساتذة و ٨٧٪ بالإيجاب. ولم تتجاوز نسبة من لم تكن هذه المهنة خيارهم الأول ١٠٪ من الأساتذة و١٠٪ من الأستاذات. وهذا أمر إيجابي يدل على استعداد للالتزام المهني والعطاء.

٤ – العمل الجامعي:

أ – العمر عند الالتحاق بالعمل الجامعي:

تلتحق الأستاذات في التعليم الجامعي في عمر أقل من عمر زملائهن، فهناك ٨٥٪ من الأستاذات يلتحقن بالعمل الجامعي في عمر ٢٤–٣٥ في حين تبلغ نسبة زملائهن ٧٤٪ (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا لاختبار مربع كا). من جهة أخرى تبين لنا المعطيات أن نسبة الذين حصل لديهم انقطاع في المسار الدراسي بلغت ٢٣٪ لدى الأساتذة أي ما يوازي ما حصل لدى زميلاتهم اللواتي بلغت نسبة الانقطاع لديهن ٢٣٪ أيضاً. وأسباب الانقطاع عديدة، أهمها العمل قبل إكمال الدراسة بنسبة ٥٣٪ من مجموع الأساتذة المنقطعين و٣٨٪ من مجموع الأستاذات المنقطعات. يلي ذلك سبب الإنجاب والزواج بالنسبة إلى الأستاذات (٢٠٪). وتتوزع الأسباب الأخرى بنسب ضئيلة بين الأسباب الصحية والعائلية والاهتمامات المختلفة من حزبية وسياسية وغير ذلك.

ب – عدد سنوات العمل الجامعي:

تزيد سنوات تعليم الأساتذة في الجامعة قليلا عن الأستاذات. ولكن بالإجمال فإن أكثرية الذين أجابوا على أسئلة الاستمارة هم ممن لم تزد مدة تعليمهم الجامعي عن الخمسة عشرة سنة، أي ما يقارب٦١٪ من الأساتذة و٦٨٪ من الأستاذات. فهل ثمة انقطاع في المسار المهني متفاوت ما بين الجنسين؟ في الإجابة على هذا السؤال، تبين المعطيات بالنسبة إلى المسار المهني حصول انقطاع لدى الاستاذات (٢٤٪) أكثر مما لدى زملائهن (٢٠٪). وتوزعت الأسباب بنسب بسيطة على مختلف الاهتمامات. وإن كان الزواج والانجاب بارزاً بين اسباب انقطاع النساء وكذلك السفر.

ج – التدريس:

لا تظهر فروق واضحة ما بين الأساتذة والأستاذات بالنسبة إلى عدد المواد التي يعلمونها. كذلك الأمر بالنسبة إلى ساعات التدريس التي تتشابه من حيث المعدل ما بين الأساتذة والأستاذات. وهذا ما أدى إلى التشابه في الوقت الذي يصرف

للتحضير للتدريس من قبل الجنسين إذ أفادنا ٥٣٪ من الأساتذة و٥٢٪ من الأستاذات أنهم يصرفون ما يصل إلى ٩ ساعات أسبوعياً للتحضير، بينما أجاب ٤٤٪ من الأساتذة و٣٦٪ من الأستاذات أنهم يصرفون ما بين ١٠-١٣ ساعة أسبوعياً. ولا يظهر الفارق كبيراً أيضاً فيما يصرفه الأساتذة من ساعات للإشراف على أعمال الطلاب فلدينا ٦٥٪ من الأساتذة و٦٣٪ من الأستاذات يصرفون ما بين الساعة والست ساعات.

د - الرتبة الحالية:

إن نسبة الأساتذة في العينة الذين يحتلون المراتب الأكاديمية الأعلى هي أكبر من نسبة الأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا لاختبار مربع كا). فلدينا ٢١٪ من الذكور في الرتبة الأكاديمية الأرفع في جامعاتهم بينما تصل هذه النسبة إلى ١٦٪ للإناث، وفي الرتبة التي تليها لدينا ٢٩٪ من الذكور و٢٥٪ من الإناث. وهو أمر مفهوم بالنظر إلى شهاداتهم الأكاديمية الأعلى، وسنوات تعليمهم الأكبر.

هـ - تولي مراكز القرار:

ينسحب الواقع المتفاوت على الصعيد الأكاديمي على إمكانية تولي مراكز القرار في الجامعة. فنلاحظ أن الأساتذة يحتلون هذه المواقع بنسبة أكبر من الأستاذات. فلدينا رئيسة جامعة واحدة مقابل ٧ رؤساء جامعة، و٩ عميدات مقابل ٢٣ عميدا، و١١ نائبة عميد أو مديرة مقابل ٢٤ نائب عميد أو مدير و٣٤ رئيسة قسم مقابل ٦٠ رئيس قسم.

ولكن هل أن مستوى الشهادة فقط هو المحدد في تولي مراكز القرار برأي الأساتذة أم أن متغير الجنس نفسه هو عامل مؤثر في هذا المجال؟ إن إجابات الأساتذة على هذا التساؤل تبين أن حوالي ثلثي العينة أي ٦٣٪ من الأساتذة و ٦٢٪ من الأستاذات لا يعتقدون بوجود أثر لعامل الجنس. بالمقابل هناك نسبة هامة تقارب الثلث تعترف بوجود تأثير لمتغير الجنس في تولي القرار. وتزيد هذه النسبة لدى الأستاذات (٣٠٪) عما لدى الأساتذة (٢٥٪).

و - الرغبة بالوصول إلى مراكز القرار:

تبين الأجوبة أن ٤٨٪ من أستاذات العينة يرغبن بالوصول إلى مراكز القرار مقابل ٤٣٪ من الأساتذة، وهذا أمر لافت للنظر كونه يخالف الصورة المنمطة عن الرجل العربي الطامح دوما إلى تولي مراكز القرار. وقد يكون مرد عدم رغبة

الأساتذة متأتية عن محاولة تجنب مسئوليات إضافية أو قد تعود إلى ثقافة الأستاذ الجامعي التي تخرجه من الصورة النمطية.

وفي خلاصة لنتائج باب العمل الجامعي يتبين لنا أن الأعباء التي يضطلع بها الأساتذة والأستاذات هي متشابهة عموماً، غير أن مشاركة الأستاذة في القرار الجامعي هي أقل من مشاركة الأستاذ، ولا يعود ذلك إلى انسحابها إذ أن رغبتها أكبر من رغبة زميلها في هذه المشاركة.

٥ – العمل البحثي:

أ – الأبحاث الجارية:

أفادت أغلبية الأساتذة (٨٥٪) والأستاذات (٨٥٪) أنهم يقومون حالياً بأبحاث لغير غرض التحضير للدروس. مما يشير إلى درجة عالية من الالتزام بالعمل الجامعي لدى الجنسين على السواء.

ب – معدل ساعات البحث الأسبوعية:

ومثلما تشابه الأساتذة والأستاذات في الوقت الذي يعطونه للتدريس وللتحضير وللإشراف فإنهم يتشابهون كذلك في الوقت الذي يخصصونه للبحث (٢١٪ ذكور و٢٠٪ إناث يصرفون في البحث ما بين ساعة وثلاث ساعات، و٢٦٪ ذكور و٢٦٪ إناث يصرفون ما بين الأربع والست ساعات، و١٦٪ ذكور و١٤٪ إناث يصرفون ما بين ١٠ ـ ١٢ ساعة و١٦٪ ذكور و١٣٪ إناث يصرفون فوق ١٣ ساعة أسبوعية).

ج – منح الأبحاث:

هل تتوافر منح البحث في الوحدة الجامعية التي يدرس فيها الأساتذة والأستاذات؟ توزعت الأجوبة على هذا السؤال كالتالي: نسبة كبيرة أفادت إما أنها معدومة (٣٧٪ من الأساتذة و ٣٦٪ من الاستاذات) أو قليلة (٣٨٪ من الأساتذة و٣٧٪ من الأستاذات). أما الذين وجدوا أنها موجودة بشكل كاف أو بكثرة فبلغت ١٩٪ من الأساتذة و١٣٪ من الأستاذات.

وتشابهت نسبة الأساتذة والأستاذات الذين يستفيدون من منح بحث حالياً أو استفادوا منها في الماضي، وبلغت ٣٨٪ من الأساتذة و٣٦٪ من الأستاذات.

ومصدر هذه المنح كان في معظم الأحيان من هيئات محلية في البلدان التي يدرسون فيها (٥٠٪ من الأساتذة و ٤٦٪ من الأستاذات) تليها الهيئات الدولية (٣٣٪ من الأساتذة و٣٦٪ من الأستاذات) أما الهيئات العربية فلم تقدم سوى ٣٪

من منح الأساتذة و٥٪ من منح الأستاذات. أما الذين لم ينالوا منحاً بحثية فتراوحت أجوبتهم حول الأسباب بين عدم سنح الفرصة (١٧٪ للذكور و١٦٪ للإناث) أو عدم توفرها (١٤٪ للذكور و ٨٪ للإناث) أو عدم التقدم بطلب (١٢٪ للذكور و١٥٪) وحوالي النصف منهم لم يذكر السبب (٥١٪ للذكور و ٥٢٪ للإناث). ويمكن ملاحظة عدم اختلاف الأساتذة والأستاذات حول أسباب عدم نيلهم المنح.

د – وقت البحث:

من جهة أخرى يجد الأساتذة والأستاذات صعوبة في إيجاد وقت كاف للقيام بأبحاثهم، ولا تختلف هذه الصعوبة بحسب الجنس، إذ لدينا ٣٤٪ من الأساتذة و ٣٢٪ من الأستاذات أجابوا بأنهم كثيراً ما يجدون صعوبة، و نسبة ٤٤٪ و٤٣٪ تباعاً تتعرض أحياناً لمثل هذه الصعوبة، والآخرين يعانون قليلا على هذا الصعيد (٥٪ و٣٪) أما الذين لا مشكلة لديهم فبلغت نسبتهم ٥٪ و ٣٪ تباعاً والمتبقون فضلوا عد الإجابة.

هـ – الحاجة إلى تطوير مهارات:

ولكن هل يشعر الأساتذة والأستاذات بحاجة إلى تطوير مهارات معينة؟ الأغلبية أقرت بذلك (٨٠٪ و٧٨٪ تباعا). أما المجالات التي يرى هؤلاء ضرورة تطويرها فهي بحسب الأهمية ولدى كل من الأساتذة والأستاذات تباعاً: استخدام التكنولوجيا والكمبيوتر (٢٦٪ و ٢٢٪) وتعميق المعرفة في مجال الاختصاص (٢١٪ و٢٢٪) ومهارات البحث (١٢٪ و٦٪) ثم تطوير المجال اللغوي (٨٪ و ٨٪) وممارسات تطبيقية (٣٪ و٤٪)... الخ.

ونستخلص تحت عنوان العمل البحثي وجود صعوبات لدى الأساتذة والأستاذات بدون تمييز إن على صعيد ما يتوافر لهم من منح ومن وقت للبحث أو ما يحتاجونه من تطوير مهارات.

٦ – الجو الجامعي:

أ – الزمالة:

يعبر الأساتذة والأستاذات عموماً عن الرضى في ما يتعلق بعلاقات الزمالة السائدة في ما بينهم وبين زملائهم من الجنس نفسه، وإن كان الأساتذة أكثر رضى عن هذه العلاقات من زميلاتهم. فيصف ما نسبته ٧٧٪ من الأساتذة هذه العلاقات بأنها جيدة في حين لا تتجاوز من يصفنها على هذا النحو نسبة ٦٦٪ من

الأستاذات. والفارق بينهم يعاود الظهور لجهة وصف العلاقات بأنها عادية من قبل الأستاذات (٣٢٪) أكثر من الأساتذة (٢٢٪).

ويبدي الأساتذة والأستاذات تحفظاً متشابهاً في توضيح طبيعة علاقات الزمالة هذه. فيكتفي ٢٦٪ من أولئك و٢٢٪ من هؤلاء بوصفها بالاحترام المتبادل. أما الذين يجدون أنها تقوم على التعاون فلا يزيدون عن ٨٪ من الأساتذة و ٤٪ من الأستاذات، ولا يرى أي نوع من التنافس أو الحسد أو الغيرة سوى ١٪ من الأساتذة و ٣٪ من الأستاذات. والباقون، إما هم في خانة اللاجواب وهؤلاء هم الأكثرية (٦١٪ ٦٣٪ تباعا) أو يرون غير ذلك.

وبالمقابل في موضوع علاقات الزمالة ما بين الجنسين، نلاحظ اختلافاً في مواقف الأساتذة والأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا لاختبار مربع كا). إن صفة جيدة تتراجع لتستقر عند ٦٦٪ من الأساتذة و٥٨٪ من الأستاذات، وتزداد صفة عادية لتصل إلى ٣٠٪ لدى أولئك و٣٩٪ لدى هؤلاء. ويعترف أستاذ واحد وأستاذتان بأنها سيئة، ويفضل الباقون عدم الإجابة. ويتحفظ الأساتذة والأستاذات لجهة طبيعة علاقة الزمالة القائمة فيمتنعون عن إعطاء أي توضيح لدى ما يقارب ٦٢٪ من الذكور و٦٧٪ من الإناث، ويصفها ٢١٪ من الزملاء و٢٢٪ من الزميلات بأنها تقوم على الاحترام المتبادل، ويراها ٦٪ من الأساتذة بأنها علاقات تعاون، في حين لا تتعدى هذه النسبة ٢٪ من الأستاذات.

ومن أجل إلقاء مزيد من الضوء على علاقات الزمالة سألنا الأساتذة والأستاذات سؤالاً مباشراً حول إذا ما كانوا يشعرون بوجود منافسة بينهم وبين زملائهم من الجنس نفسه ومن الجنس الآخر. فجاءت أجوبتهم لتدل على شعور بالمنافسة مع الزملاء من الجنس نفسه في اتجاه يبدو واضحاً لدى الأساتذة أكثر مما لدى الأستاذات. فهو يظهر غالباً أو أحياناً لدى ٤٢٪ الأساتذة مقابل ٣٢٪ من الأستاذات، وهو لا يظهر سوى بشكل قليل أو لا يظهر أبداً لدى ٦٢٪ من الزميلات ولدى ٥٤٪ من الزملاء.

واللافت للانتباه أن هذا الأمر يختلف حينما يتعلق بالمنافسة بين الجنسين إذ تبدو الأستاذات أكثر عرضة لهذا الشعور من الأساتذة. فلدينا حوالي ٣٨٪ من الأستاذات يعبرن عن هذا الشعور في حين أن هذه النسبة لا تتجاوز حوالي ٢١٪ من زملائهم. ويبدو الزملاء أكثر تهديداً لزميلاتهم مما تبدو الزميلات بالنسبة إلى زملائهن، فهناك ٧٣٪ من هؤلاء الأساتذة قليلاً ما يشعرون أو لا يشعرون أبداً بالمنافسة من زميلاتهم، مقابل ٥٦٪ من الأستاذات.

تدحض هذه المعطيات الفكرة السائدة عن المنافسة ما بين النساء. ويتأكد لنا هذا الدحض أكثر من إجابات الأساتذة والأستاذات حول ما إذا كانوا يحصلون على مساندة الزميلات. ذلك أن نسبة الأستاذات اللواتي أجبن بأنهن كثيرا ما يحصلن على مساعدة من زميلاتهن فاقت نسبة الأساتذة (٢٣٪ لديهن و١١٪ لديهم) وكذلك الأمر بالنسبة للواتي أجبن أنهن يحصلن عليها أحيانا (٣٨٪ لديهن و٣٠٪ لديهم). ويتوافق هذا الاتجاه مع ما جاء في دراسة الباحثة روز دباس حول المنظمات غير الحكومية في لبنان حيث تبين أن في الجمعيات النسائية (المطلبية أو الدفاعية) «انتفت المنافسة بين الزميلات وقد يعود ذلك لرقي مستوى العاملات في هذا المجال والتزامهن بقضيتهن مما يؤدي إلى ترفعهن عن صغار الأمور»(٣٠). وقد ينسحب هذا الواقع على الاستاذات اللواتي يشعرن بتحقيق ذواتهن من خلال الوصول إلى مرتبة التعليم العالي.

وخلافاً للمساندة من الزميلات فإن نسبة الذين يحصلون كثيرا على مساندة الزملاء فكانت متقاربة لدى الجنسين (١٩٪ لدى الأساتذة و٢٠٪ لدى الأستاذات) وترتفع نسبة الذين يجيبون بأنهم أحيانا يحصلون عليها إلى ٤٤٪ من الذكور مقابل ٣٨٪ من الإناث.

٦ – النشاطات الأكاديمية خارج التعليم:

أ – اجتماعات:

بالإجمال، ثمة مشاركة ملحوظة في هذا النشاط (فقط ١٪ من الأساتذة و ٥٪ من الأستاذات لا يشاركون أبدا)، ولكن تتفوق نسبة الأساتذة الذين يشاركون كثيرا في هذا النشاط على نسبة الأستاذات (٥٢٪ لديهم مقابل ٤٤٪ لهن) وأيضا تتفوق نسبة الأساتذة الذين يشاركون إلى حد ما على نسبة الأستاذات في هذه الفئة (٢٧٪ لديهم، مقابل ٢٥٪ لديهن).

ب – المشاركة في حلقات دراسية:

بالإجمال، ثمة مشاركة ملحوظة في هذا النشاط (فقط ٢٪ من الأساتذة و٥٪ من الأستاذات لا يشاركون أبدا) ، ولكن تتفوق نسبة الأساتذة الذين يشاركون كثيرا في هذا النشاط على نسبة الأستاذات (٣٩٪ لهم مقابل ٣٢٪ لهن) وتتشابه النسبة للذين يشاركون إلى حد ما أو قليلا.

(٣٠) Debbas, R. Advocacy NGOs and Sustainable Human Development In Post-War Lebanon, Ph.D. dissertation, The American University, Washington DC, 2000.

ج – المشاركة في لجان متخصصة:

وكما النشاطين السابقين فإن نسبة المشاركة بالإجمال مرتفعة في هذا النشاط (فقط ٦٪ منهم ٨٪ منهن لا يشاركون)، وتتفوق نسبة مشاركة الأساتذة على نسبة مشاركة الأستاذات بنسبة ٤٥٪ مشاركة كثيرة لديهم مقابل ٣٢٪ لديهن (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

د – المشاركة في لجان منوعة:

إن نسبة المشاركة في هذا النشاط تتشابه ونسبة المشاركة في النشاطات السابقة (٦٪ للأساتذة و١٣٪ للأستاذات لا يشاركون) وأيضا يتفوق الأساتذة في المشاركة فيها على زميلاتهم (٢٥٪ مقابل ١٥٪).

هـ – ندوات في إطار الجامعة:

تقريباً يشارك جميع الأساتذة والأستاذات في هذا النشاط، فقط ما نسبته ٢٪ و٣٪ من الأساتذة والأستاذات لا يشاركون. وكذلك الأمر تتفوق نسبة الأساتذة المشاركين عن نسبة مشاركة زميلاتهم (٣٢٪ يشاركو كثيرا و٤٤٪ يشاركون إلى حد ما مقابل ٢٨٪ و٣٩٪).

و – محاضرات:

إن نسبة المشاركة في هذا النشاط في إطار الجامعة عالية إجمالاً (٢٪ و٥٪ لا يشاركون) ومشاركة الأساتذة أكبر من مشاركة الأستاذات(٣٢٪ يشاركون كثيرا مقابل ٢٦٪). وفي المحاضرات العامة المشاركة كبيرة بالاجمال (نسبة ٦٪ من الذكور و١١٪ من الإناث لا تشارك)، ولكن لدى الأساتذة أكبر مما لدى الأستاذات بنسبة ٢٢٪ من الأساتذة و١٠٪ من الأستاذات تشارك كثيراً (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ز – مؤتمرات جامعية:

تبرز نسبة الأستاذات غير المشاركات في هذا النشاط بشكل جلي (١٢٪ منهن مقابل ٤٪ منهم). وكما هي الحال في باقي الأنشطة، تتفوق نسبة الأساتذة المشاركين على نسبة زميلاتهم فلدينا ٣٢٪ يشاركون كثيرا و٤٠٪ يشاركون إلى حد ما مقابل ٢٧٪ و٣٥٪ (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ح – مؤتمرات دولية:

إن نسبة كبيرة من الأستاذات (٣٨٪) ومن الأساتذة (٢٣٪) لا يشاركون في

أية مؤتمرات دولية. وتزيد بوضوح مشاركة الزملاء على مشاركة الزميلات، خصوصا لدى الذين يشاركون قليلا فنسبتهم ٣٣٪ من الذكور مقابل ١٩٪ من الإناث (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ط – جمعيات أكاديمية وطنية:

تتقارب نسبة عدم المشاركين من الجنسين مع النشاط السابق (٢١٪ و٣٣٪ تباعا) وتكرارا تزيد نسبة المشاركين على المشاركات:١٥٪ يشاركون كثيراً و٢٥٪ يشاركون إلى حد ما مقابل ٧٪ و١٧٪ تباعاً (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ي – جمعيات أكاديمية دولية:

أكبر نسبة عدم مشاركة نلحظها في هذا النشاط (٣٨٪ و٥١٪ تباعا)، ولا يشذ الأساتذة المشاركون عن قاعدة تفوقهم على الأستاذات المشاركات .

وبشكل عام تشير أجوبة الأساتذة والأستاذات إلى أن الأساتذة هم أكثر انخراطاً في الأنشطة الأكاديمية الخارجة عن نطاق التعليم من الأستاذات. وقد يعود ذلك لضيق وقت الأستاذات أو لخبرتهن الجديدة في الحياة الجامعية عموماً، وربما أيضاً بسبب تزايد فرص الزملاء للمشاركة.

٧ – النشاطات العامة:

أ – كتابة ونشر في الإعلام:

إن نسبة المشاركين والمشاركات في هذا النشاط هي عموما قليلة(نسبة ٣٧٪ من الذكور و٥١٪ من الإناث لا يشاركون). ولكن تزيد مشاركة الأساتذة على الأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ب – ندوات تلفزيونية:

تقل نسبة الأساتذة والأستاذات التي تشارك في ندوات التلفزيونية (٥٢٪ من الذكور و٦٣٪ من الإناث لايشاركون) ومع ذلك فثمة تفوق في المشاركة لدى الأساتذة (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

ج – كتابات إبداعية:

يلاحظ نفس الاتجاه السابق. ولدينا ٤١٪ من الأساتذة مقابل ٥٢٪ من

الأستاذات لا يشاركون في هذا النشاط. وايضاً تزيد نسبة مشاركة الأساتذة (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

د – جمعيات أهلية:

إن نسبة المشاركة في الجمعيات الأهلية منخفضة نسبياً لدى الجنسين (٣٨٪ من الذكور و٥٢٪ من الإناث) وأيضا تزيد نسبة مشاركة الأساتذة (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا).

هـ – جمعيات نسائية:

إن المشاركة في أنشطة جمعيات نسائية هي قليلة عموماً (٦٢٪ من الذكور و٥٠٪ من الإناث لا يشاركون) ولكنها النشاط الوحيد الذي تزيد فيه نسبة مشاركة الأستاذات، وهو أمر مفهوم ومتوقع.

و – أحزاب سياسية:

إن المشاركة في الأحزاب السياسية هي الأقل بالمقارنة مع الانشطة الأخرى. ولدينا ٧٨٪ من الذكور و٦٧٪ من الإناث لا يشاركون في نشاطات الأحزاب السياسية.

يوحي مجموع الإجابات على المشاركة في النشاطات العامة بضعف المشاركة في الشأن العام عموما من قبل شريحة الأساتذة والأستاذات. وقد تعود هذه السلبية إما إلى حالة اليأس من إمكانية الإصلاح أو لعدم الافصاح عن حقيقة الانتماءات أو أيضا بسبب ميل محافظ عام لدى المعلمين.

٨ – الصعوبات الحياتية:

أ – عوائق متعلقة بالحياة الشخصية:

ارتأينا في وضع الاستمارة توجيه نوعين من الأسئلة تبعاً لجنس المستجوبين، فسألنا الأستاذات عن العوائق المتعلقة بالزواج والحمل والإنجاب وتربية الأطفال، وسألنا الأساتذة بالمقابل عن العوائق المتعلقة بالواجبات تجاه الأهل وتلك المتعلقة بمسؤوليات الأبوة. ولم نكن موفقتين في هذا التمييز الذي قمنا به متأثرتين بالأعراف الاجتماعية السائدة والتي تقول بأن الرجل هو الذي يتحمل الواجبات تجاه الأهل، ذلك أن الأمر الواقع يكون خلاف ذلك في أحيان كثيرة، فالملاحظ ازدياد اعتماد الأهل على دعم بناتهم المتزوجات لهم إن ماديا أو من الناحية المعنوية. وهو

ما يشكل عبئا على الإناث أيضاً. كما أن توجيه أسئلة متعلقة بعائق الزواج للنساء فقط قد حمل من قبلنا اعترافاً بأن الرجال لا يتحملون أي عبء فيه، وهو أيضاً أمر غير واقعي.

على اي حال، أشارت أجوبة الأساتذة بأن الواجبات تجاه الأهل لم تكن عائقاً كبيراً لهم بالنسبة إلى مسارهم المهني (٣٢٪ أجابوا قليلا، و٣٤٪ أجابوا أحيانا و٣٤٪ أجابوا أبدا). وأشارت أجوبة الأستاذات المتزوجات وعددهن ١١٤ أستاذة إلى أن الأغلبية (٨١٪) لم تجد أن الزواج شكل عائقا كبيرا بالنسبة إلى مسارها المهني أو قليلاً ما رأت ذلك.

ب – عوائق متعلقة بتربية الأبناء:

لدينا في العينة ٢٩ أستاذاً عازباً أو متزوجاً من دون أولاد، ولدينا ٩٢ أستاذة عازبة أو متزوجة بدون أولاد. أما الذين لديهم أبناء فأجاب حوالي ٤٣٪ من الآباء مقابل ٢٧٪ من الأمهات بأن مسؤوليات تربية الأبناء لم تشكل عائقاً. بالمقابل أجاب ٥٪ من الآباء و١١٪ من الأمهات بأنها كثيراً ما كانت عائقاً بالنسبة إلى مسارهم المهني.

كما أن الحمل لم يشكل عائقاً أبداً لدى (٤٦٪) أو هو قليلاً أو أحياناً ما شكل ذلك (٤٢٪) وكان معيقاً كثيراً لدى ما نسبته ١٢٪. في حين أثر الإنجاب كثيراً على ١٣٪ من الأستاذات وبشكل نسبي لدى ٤٥٪ منهن، ولم يشكل أي عائق لدى ٤٢٪.

تواجه الأستاذة أعباء حياتية أكثر مما يواجه الأساتذة، مما يدل على أن مسؤولية تربية الأبناء ما زالت حتى الآن تقع على كاهل النساء. ولكن ما يستلفت الانتباه بالمقابل هو أن مجمل هذه العوائق لم يكن عبؤها كبيرا على النسبة الأكبر من النساء، فإما أن مرور الزمن قد خفف من وطأة الضغوط، وإما بالمقابل أن الرغبة بالقيام بهذه المسؤوليات قد عوّض عن صعوباتها، وإما أن المساندة التي حصلت عليها الأستاذات كانت سببا في ذلك.

٩– المساندة من المحيط :

أ – المساندة من الزوج(ة):

الظاهرة الإيجابية الملاحظة من معطيات الدراسة هي أن قلة قليلة جداً لا تحصل على أي مساندة من شركاء حياتهم (٣٪ من الذكور و٤٪ من الإناث) . ولقد فاقت نسبة الأساتذة الذين كثيراً ما يحصلون على مساندة من زوجاتهم بشكل

ملحوظ نسبة الأستاذات اللواتي يلقين المساندة من أزواجهن (٥٨٪ للأساتذة و٤٠٪ للأستاذات) وكذلك بالنسبة إلى الذين يحصلون أحياناً أو قليلاً على مساندة الشركاء (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا). وقد يعود الأمر إلى أن نسبة عالية من زوجات الأساتذة هن ربات منزل ومتفرغات لتربية أولادهن ورعاية شؤون أسرتهن، وبالتالي فحاجتهن لمساندة الزوج هي فعلياً أقل.

ب – المساندة من الأسرة:

إن الأغلبية الساحقة من الأساتذة ومن الأستاذات تحصل على مساعدة من أسرتها. أما نسبة الأستاذات التي كثيراً ما تحصل على مساندة من الأسرة فهي أعلى بشكل واضح من نسبة الأساتذة :٤١٪ لدى الأساتذة و٥٧٪ لدى الأستاذات (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا) ربما بسبب احتياجها الأكبر لها.

ج – التوفيق بين العمل وبين المهام الأسرية:

إن الإجابة عن هذا السؤال اختلفت تماماً بين الأساتذة والأستاذات. فأكثرية الأساتذة (٦٥٪) أجابت أنها توفق بواسطة «التنظيم الذاتي». في حين تراوحت إجابات الأستاذات بين ٣١٪ بالاعتماد على مساندة الأهل و٢٢٪ بواسطة الخدمة المأجورة و١٤٪ بمساندة الزوج (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقاً لاختبار مربع كا). ويمكن عزي هذا الفارق بين الجنسين إلى كونهم يتكلمون عن مسؤوليات مختلفة وكمية من الأعباء الأسرية المختلفة أيضاً.

١٠ – وعي التمييز الجندري

أ – الاهتمام بقضية المرأة:

تفيد المعطيات أن ٤٥٪ من الأساتذة أجابوا بأنهم يهتمون كثيراً بقضية المرأة مقابل ما نسبته ٣٧٪ من الأستاذات، في حين أن اللواتي لديهن اهتمام بسيط بها هن أكثر، والذين لا يهتمون بها هم أكثر. فما السبب؟

ب – أسباب الاهتمام:

إن تحليل المعطيات التي يقدمها الأساتذة والأستاذات حول أسباب الاهتمام تثير العديد من النقاط التي تستحق الوقوف عندها:

أولاً: فضلت النسبة الأعلى من الأساتذة (٣٦٪) ومن الأستاذات (٤٠٪) عدم الإجابة، مما يشير إلى نوع من عدم المبالاة أو عدم التفكير في المسألة.

ثانياً: الذين يرفضون فكرة المساواة هي قلة ضئيلة جداً (٣٪ من المجموع).

ثالثاً: الأساتذة الذين يرفضون المساواة هم أقل من الأستاذات (١٪ من الأساتذة، مقابل ٥٪ من الأستاذات) كما أن الأساتذة أكثر اقتناعاً بالمساواة من الأستاذات (٢٩٪ مقابل ١٠٪).

رابعا: الأستاذات اللواتي لديهن قناعة بقضية المرأة يرين أنها قضية تستحق النضال بشكل يزيد عن الأساتذة ذوي القناعة بها (١٨٪ لدى الأستاذات مقابل ٩٪ لدى الأساتذة).

خامساً: ثمة شعور بعدم الجدوى من تبني قضية المرأة يظهر عند النساء.

وهذه الملاحظات تجعلنا نلاحظ أن الوعي الجندري لدى الأساتذة أعلى منه لدى الأستاذات، غير أنه وعي لا يتحول بالضرورة إلى سلوك أو موقف عملي، فتزيد لديهم نسبة من يجدون أنها قضية محقة ولكنها ليست هامة بذاتها وهناك قضايا أهم منها (٩٪ لديهم مقابل ٥٪ لديهن).

هذا الأمر يتأكد أيضاً مع إجابات الأساتذة والأستاذات حول ما إذا كانوا يعالجون موضوعات تتعلق بقضايا المرأة في الجامعة، فنلاحظ أولاً أنها نسبة عالية مما يشير إلى سخونة هذه القضية وإلى تفاعلها في الوسط العلمي. ونلاحظ ثانياً أن نسبة الأستاذات تزيد هنا عن نسبة الأساتذة (٥٥٪ لديهن، مقابل٤٧٪ لديهم).

أما كيفية مقاربة قضية المرأة، فأكثرية المعنيين بقضية المرأة من الجنسين يطرحونها بوصفها قضية فكرية (٦١٪ للذكور و٥٧٪ للإناث) أكثر من كونها قضية نضالية أي تستدعي التحفيز (١٣٪ للذكور، ١١٪ للإناث) ولا تنم مواقف الجنسين عن اختلاف جلي.

ج – أثر منظور الجندر على حقل اختصاص الأساتذة:

إن النسبة الأكبر من الأساتذة والأستاذات لم يتأثر اختصاصها بمنظور الجندر. أما الذين تأثر اختصاصهم بمنظور الجندر بشكل أو بآخر فبلغت نسبتهم ١٢٪ من الأساتذة و ١٥٪ من الأستاذات. وتجدر الإشارة إلى النسبة الكبيرة لمن أجابوا «لا أعرف» ٢٤٪ من الذكور و٢٨٪ من الإناث، ويترك جوابهم تشوشاً حول ما إذا كانوا لا يعرفون مفهوم الجندر أو لا يعرفون الأثر الذي تركه.

ومن أجل التوضيح حاولنا معرفة مدى اعتمادهم على مراجع نسائية في

المقررات، فتشابهت إجابة كل من الأساتذة والأستاذات حول اعتمادهم مراجع نسائية، وهي نسبة لا بأس بها (٤٢٪ للذكور ٤٣٪ للإناث) ولا تنم الإجابات عن تحيز لدى أي من الجنسين.

د – الموقف من نظام الترقي:

تبين المعطيات إن الأساتذة الجامعيين في عينة الدراسة هم أكثر اعتراضاً على نظام الترقي في جامعاتهم حيث نجد نسبة ٣٨٪ تراه مجحفاً في حين لا تزيد نسبة من يحملن الرأي نفسه من الأستاذات عن ١٦٪.

أما أسباب الإجحاف فتعيدها نسبة ضئيلة من الأستاذات (٦٪) إلى التمييز الجنسي، أما الباقيات فتردها فإلى أسباب أخرى متنوعة، في حين أن الأساتذة يعيدون ذلك إلى اعتبارات اجتماعية أو سياسية أو سوء تنظيم.

على الرغم من أن الامتيازات الجامعية لا تبدو أمراً ضاغطاً بالنسبة إلى الأساتذة والأستاذات (نسبة ٨٨٪ من الأساتذة و٧١٪ من الأستاذات لا يقرون بوجودها) إلا أن أكثر من ربع الأستاذات (٢٧٪) يشعرن بوجود اختلاف في الامتيازات في جامعاتهن في حين أن نسبة ضئيلة من الأساتذة (١٠٪) تقر بوجودها. ولكن لصالح من يرى الأساتذة والأستاذات هذه الامتيازات؟

بالطبع إن أغلبية الذين يشعرون بوجود امتيازات يرون أنها تجري لصالح الذكور، وتزيد بوضوح نسبة الأستاذات اللواتي يرين ذلك عن الأساتذة (٢٣٪ من الإناث مقابل ٧٪ من الذكور).

يبدو أن شعور الأستاذات بوجود امتيازات لصالح الذكور ما زال شعوراً ضبابياً ولم تستطع تمثله بأمثلة محددة عديدة، لذلك نسبة اللواتي فضلن عدم الإجابة كانت كبيرة جداً (٨٣٪) ومن اللواتي اعترفن بوجود الامتيازات رأت نسبة قليلة منهن (٧٪) أن فرص زملائهن في الترقي أوسع، ونسبة أقل منهن (٣٪) وجدت أن فرص زملائهن أكبر في حضور المؤتمرات. أما بالنسبة إلى الأساتذة فكان عدم الجواب موجوداً بشكل ساحق (٩٥٪).

ولكن هل يختلف رأي الأساتذة والأستاذات بمهنتهم تبعاً لجنسهم؟

الرأي	الجنس	كثيرا	إلى حد ما	قليلا	أبدا	لا جواب	المجموع
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد الاجتماعي	ذ	١١٩ ٪٤٧	٩٦ ٪٣٨	٢٧ ٪١١	٤ ٪٢	٦ ٪٢	٢٥٢
	أ	١١٤ ٪٥٨	٥١ ٪٢٦	٢٢ ٪١١	١ ٪٠,٥٠	١٠ ٪٥	١٩٨
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد الانساني	ذ	١٥٩ ٪٦٣	٦٠ ٪٢٤	٢٤ ٪٩,٥٠	١ ٪٠,٤٠	٨ ٪٣	٢٥٢
	أ	١٢٥ ٪٦٣	٤٢ ٪٢١	٢٠ ٪١٠	١ ٪٠,٥٠	١٠ ٪٥	١٩٨
الى أي مدى تجد أن مهنة التعليم الجامعي مجزية على الصعيد المادي	ذ	١٨ ٪٧	١١٢ ٪٤٤	٨٩ ٪٣٥	٢٤ ٪٩,٥٠	٩ ٪٤	٢٥٢
	أ	٢٢ ٪١١	٨٩ ٪٤٥	٥٧ ٪٢٩	١٩ ٪١٠	١١ ٪٦	١٩٨

بالإجمال يرى الأساتذة والأستاذات أن مهنتهم مجزية على كافة الأصعدة الاجتماعية والإنسانية والمادية. ولكن جزاءها متدرج فهي أكثر جزاءً على الصعيد الإنساني المعنوي، وبدرجة أقل على الصعيد الاجتماعي (ارتباط ذو دلالة إحصائية طبقا لاختبار مربع كا)، وبدرجة أخيرة على الصعيد المادي.

وتشعر الأستاذات بالرضى عن مهنتهن أكثر من الأساتذة وخصوصاً في ما يتعلق بالناحية الاجتماعية، وهو أمر غير مستغرب إذ أن المكانة الاجتماعية للأستاذة هي أعلى نسبياً من زميلها نظراً لقلة أعداد الأستاذات الجامعيات ولصورتهن الأكثر تميزا في المجتمع. وربما يفسر لنا هذا الرضى العام عن المهنة ضعف الشعور بالغبن أو بالتمييز السلبي ضدهن، إذ أن ما قد يتعرضن له من انتقاص في الفرص داخل الجامعة يعوض عنه بالتمييز الإيجابي خارجها.

وكخلاصة عامة حول التمييز الجندري في الجامعات نلاحظ أنه غير قوي ولا يأخذ مواصفات محددة، وفي حال وجوده يمكن رده إلى حداثة تجربة النساء في التعليم الجامعي، وإلى كفاءة أقل من حيث المستوى العلمي والتدرج، وإلى مشاركة أقل في الأنشطة الجامعية الأكاديمية وغير الأكاديمية، بحيث قد تكون هذه العوامل

الخاصة بالوضع المهني للنساء هي المحددة في الواقع التمييزي.

ويخفف من آثار التمييز الخلفية الاجتماعية والثقافية للأستاذات الجامعيات من جهة، وهو ما يعني بوجه من وجوهه ضعف التوظيف الذي يقمن به من أجل الترقي الاجتماعي بواسطة المهنة، ومن جهة أخرى كونهن ينلن جزاء اجتماعياً أكبر من زملائهن.

إلى الآن، انصب نظرنا على التجربة الشخصية للأساتذة والأستاذات بمعزل عن العوامل التي توفر لنا مقارنات وتلقي الضوء على نواح مهمة من قضية التمييز ضد المرأة. ولتبيان هذه الأمور سعينا إلى دراسة أثر متغير العمر لمعرفة مدى التزام هذه الشريحة المثقفة بقضية المرأة وخاصة الشباب منهم. والقيام من ثم بمقارنة الوضع المدني للأساتذة والأستاذات ومدى تأثيره على مسارهم المهني . وأخيراً اعتمدنا المتغير الجغرافي لمقارنة مستوى التمييز ضد المرأة في مختلف البلدان العربية وذلك تحاشياً لتعميم النتائج من خلال ربطها بالإنتماء والوضع الاجتماعي.

II – الموقف من التمييز ضد المرأة بحسب العمر:

١ – تولي مركز قرار بحسب العمر:

لا تتأثر مراكز القرار بالعمر لدى كل من الجنسين، مع الإشارة إلى اتجاه بارز للمشاركة في صنع القرار الجامعي لدى الأساتذة من فئتي العمر ٣٦–٤٥ و٤٦–٥٥ أكثر من الفئات الأخرى. كما أن الوصول إلى المراكز الأعلى يلاحظ أكثر لدى الذين تقدموا في العمر ربما بسبب التجربة. ولكن ما هي آراء الأساتذة والأستاذات بحسب فئات سنهم؟

لا يبدو العمر عاملاً محدداً بالنسبة إلى الرأي حول تأثير متغير الجنس على الوصول إلى مراكز القرار، مع الإشارة إلى اتجاه خفيف لتبني هذا الرأي من قبل الأساتذة والأستاذات الأكبر سناً (النسبة الأقل للذين يرون أثرا لمتغير الجنس هي في فئة العمر ٢٤–٣٥ وتبلغ ٢٠٪ لدى الذكور و٢٥٪ لدى الإناث). أما الفئات الأخرى فنسبة الذين يتبنون هذا الرأي هي ٢٦٪ ذكور و٢٥٪ إناث لفئة ٣٦–٤٥ و٢٧٪ ذكور و٣٣٪ إناث لفئة ٤٦–٥٥ و٢٣٪ ذكور و٢٩٪ إناث لفئة ٥٦–٦٥.

٢ – الموقف من نظام الترقي:

يتأثر موقف الأساتذة والأستاذات من نظام الترقي بحسب عمرهم وجنسهم. فكلما تقدم الأساتذة الذكور في العمر كلما مالوا أكثر لرؤية أن نظام الترقي مجحف

(تتصاعد النسب من ٢٠٪ إلى ٣٤٪ إلى ٤٣٪ إلى ٥١٪) ولا ينطبق هذا الأمر على الأستاذات اللواتي تتغير مواقهن بل إن الأكبر سناً يرين هذا النظام أقل إجحافاً (تتوالى النسب كالتالي: ١٥٪ ثم ١٨٪ ثم ١٦٪ وأخيرا ٥٪) فهل أن الأستاذات مع العمر يصبحن أكثر ميلا للتسوية؟ أو أن تخفيف ضغط الأعباء الأسرية يقلل من الشعور بالغبن؟

٣ – الموقف من الامتيازات بحسب العمر:

تدل المعطيات أن هناك تشابهاً عاماً في مواقف مختلف فئات الأعمار من الأساتذة كما من الأستاذات إزاء الامتيازات. فالأكثرية بين أعضاء هيئات التدريس الذكور والإناث لا تقر بوجود هذه الامتيازات. ولكن المستغرب أن فئة العمر ٣٥–٤٥ من الأستاذات هي الأكثر اعترافا بوجود امتيازات (بنسبة ٣٢٪) بينما تقل نسبة الذكور ذوي الاتجاه نفسه والعمر نفسه (١٠٪).

٤ – الموقف من قضايا المرأة:

تبين المعطيات أن العمر يبدو عاملاً محدداً في مدى اهتمام الأساتذة (نسبة «أهتم كثيراً» ترتفع تباعاً مع فئات العمر من ٣٣٪ إلى ٤٤٪ إلى ٤٧٪ إلى ٥٤٪) والأستاذات (ترتفع هذه النسبة تباعاً من ٢٧٪ إلى ٣٨٪ إلى ٤٧٪ إلى ٥٨٪)، واللافت للنظر أن هؤلاء كلما تقدموا في العمر كلما ازداد اهتمامهم بقضية المرأة. وأعلى نسبة من الذين لا يهتمون بقضية المرأة هي في الجيل الأصغر أي في فئة العمر ٢٤–٣٥ وتبلغ لدى الذكور ٣٠٪ ولدى الإناث ٢٨,٣٪).

٥ – معالجة قضية المرأة مع الطلاب:

وبالارتباط مع ازدياد الاهتمام بقضية المرأة على ما يبدو، فإن الأساتذة والأستاذات كلما تقدموا في العمر كلما عالجوا أكثر موضوع قضية المرأة مع الطلاب. وترتفع النسب تباعاً مع الفئات العمر لدى الذكور من ٣٠٪ فئة عمر ٢٤–٣٥ إلى ٤٤٪ لفئة عمر ٣٦–٤٥ إلى ٥٢٪ لفئة العمر ٤٦–٥٥ إلى ٦٠٪ لفئة العمر ٥٦–٦٥، وترتفع لدى الإناث تباعاً من ٤٥٪ إلى ٥٧٪ إلى ٦٢٪ إلى ٦٣٪.

٦ – كيفية معالجة قضية المرأة:

يميل الأساتذة من الجنسين ومن كل فئات العمر لمعالجة موضوع المرأة انطلاقاً من كونها قضية فكرية أكثر منها قضية نضالية. ويزداد هذا الاتجاه مع

العمر لدى الذكور (يرتفع من ٢٠٪ لفئة ٢٤–٣٥ إلى ٣٠٪ لفئة ٣٦–٤٥ إلى ٣٢٪ لفئة ٤٦–٥٥ إلى ٤٦٪ لفئة ٥٦–٦٥). أما عند الإناث فإن هذا الاتجاه يكون الأقوى لدى فئة الأستاذات من عمر ٣٦–٤٥.

٧ – التأثر بمنظور الجندر:

تظهر معطيات الجدول أن التأثر بمنظور الجندر هو ضئيل لدى مختلف فئات العمر من الأساتذة والأستاذات، ولا تصل نسبته إلى العشرين في المائة إلا لدى الأساتذة من فئة العمر ٥٦–٦٥، كما لا يبدو أن ثمة اتجاهاً محدداً لتأثير العمر.

٨ – الانخراط في المجتمع المدني:

أ – المشاركة في وسائل الإعلام:

تزداد المشاركة في وسائل الإعلام مع العمر عند الذكور. فتقل نسبة الذي لا يشاركون في هذا النشاط لدى الأساتذة مع العمر من ٥٧٪ إلى ٤٣٪ إلى ٣٧٪ إلى ١٧٪. واللافت للنظر في هذه النسب أن أكثر من نصف الشباب لا يشاركون. أما بالنسبة إلى الإناث فيتغير أثر العمر بشكل طفيف، فتقل نسبة اللواتي لا يشاركن منهن حسب ترتيب فئات العمر نفسه من ٦٢٪ إلى ٤٧٪ إلى ٤٠٪ ولكن تزيد هذه النسبة قليلا فتصل إلى ٤٢٪ لدى فئة العمر ٥٦–٦٥.

وعلى الأرجح تعود زيادة المشاركة في وسائل الإعلام إلى تكوين اسم وسمعة تخول الأساتذة والأستاذات المشاركة أكثر، وقد يؤثر في ذلك ترتيب الأوضاع المهنية الذي يزيد مع العمر.

ب – المشاركة في جمعيات أهلية

تزداد مشاركة الأساتذة والأستاذات في الجمعيات الأهلية كلما تقدموا في العمر. فتنخفض نسبة الذين لا يشاركون لدى الذكور حسب ترتيب فئات العمر نفسه من ٥٠٪ إلى ٤٢٪ إلى ٣٩٪ إلى ٢٩٪. أما لدى الإناث فتنخفض هذه النسبة تباعاً بنفس الترتيب من ٦٠٪ إلى ٥٠٪ إلى ٤٩٪ إلى ٣٧٪.

ج – المشاركة في جمعيات نسائية:

والمشاركة في جمعيات نسائية مثلها مثل المشاركة في الجمعيات الأهلية تزيد مع العمر. نستدل على ذلك من نسبة عدم المشاركين التي تنخفض مع العمر لدى الذكور من ٧٧٪ إلى ٦٧٪ إلى ٦١٪ إلى ٤٠٪. ولدى الإناث تنخفض هذه النسبة من

٦٠٪ إلى ٤٩٪ ثم ترتفع بشكل طفيف إلى ٤٩٪ لتعاود الانخفاض مجدداً إلى ٣٢٪.

د – المشاركة في أحزاب سياسية:

لا تفيد المعطيات عن اتجاه محدد لتأثير متغير العمر على المشاركة في الأحزاب السياسية. فإذا كانت نسبة الذين لا يشاركون من الأساتذة هي الأعلى في فئة العمر ٢٤–٣٥ وتبلغ ٨٧٪ ومن ثم تنخفض إلى ٦٧٪ في فئة العمر ٣٦–٤٥ ثم إلى ٦٤٪ في فئة العمر ٤٦–٥٥ إلا أن عدم المشاركة تزيد لدى فئة العمر ٥٦–٦٥. وكذلك الأمر بالنسبة للأستاذات حيث تشير المعطيات إلى عدم مشاركة تبلغ نسبتها ٦٧٪ في فئة العمر الأولى، ثم ٧٣٪ في فئة العمر التالية، ثم ٦٧٪ في الفئة التالية لتصل أخيرا إلى ٥٣٪.

III – الموقف من التمييز الجندري بحسب الحالة المدنية

١– تولي مراكز القرار:

لا تختلف رتبة الأستاذات[٣١] بحسب حالتهن المدنية، ولا يؤثر الزواج على ممارسة مسؤولياتهن الأكاديمية. ونرى أن نسبة الذين هم في رتبة رئيس قسم تزيد لدى المتأهلات ٢١٪ بمقابل العازبات ١٤٪. والأرجح الأمر يعود إلى عامل السن.

٢ – الرأي بنظام الترقي:

تميل الأستاذات المتزوجات إلى رؤية إجحاف في نظام الترقي أكثر من الأستاذات العازبات (١٨٪ مقابل ١١٪). أما حول الأسباب التي يرونها تقوم خلف هذا الاجحاف، فتتقارب نسبة العازبات (٦٦٪) والمتأهلات (٦٧٪) في عدم ذكر أي تفسير أو تبرير، وبالتالي لا يظهر اختلاف كبير بين فئتي الأستاذات. ولكن تجدر الاشارة إلى التفاوت في النسب بين من ذكرن وجود قانون عادل لدى العازبات ونسبتهن (٢٤٪) مقابل (١٥٪) من المتأهلات.

٣ – الامتيازات :

لا يوجد تأثير للحالة المدنية على مواقف الاستاذات بالنسبة إلى وجود اختلافات في الامتيازات بين أعضاء هيئات التدريس الذكور والاناث. والأغلبية من العازبات والمتأهلات (٧٢٪ و٧٠٪) تقول بعدم وجود فروقات.

(٣١) لن ننظر في فئة الأساتذة بالنظر إلى نسبتهم القليلة في العينة التي لا تتعدى ٧٪.

أما الأجوبة عن السؤال لصالح من هذه الامتيازات، فالملاحظ أن الاستاذات العازبات (٢٦٪) أكثر ميلاً من المتأهلات (٢٠٪) لرد هذه الامتيازات لصالح الذكور. ونشير أيضاً إلى التحفظ لدى فئتي الإناث وفئتي الذكور عن إعطاء تفسير لهذا الوضع.

٤ – الاهتمام بقضية المرأة:

تهتم الأستاذات المتزوجات بقضية المرأة أكثر مما تهتم بها الأستاذات العازبات (٤٣٪ مقابل ٢٩ ٪)، بالمقابل نسبة اللواتي لا يبدين أي اهتمام هي ١٤٪ لدى المتأهلات مقابل ٢٦٪ من العازبات.

على الرغم من تحفظ الأستاذات المتزوجات إلا أن نسبة اللواتي يبدين منهن قناعة بضرورة النضال هن أكثر من الأستاذات العازبات. وبالعكس فإن العازبات يرين أن حقوق المرأة موجودة (١٣٪ منهن مقابل ٤ ٪ من المتزوجات) أو يرفضن موضوع المساواة أصلا (٧٪ منهن مقابل ٤٪ من المتزوجات).

وبالارتباط مع الاتجاه السابق، فإن الأستاذات المتزوجات يطرحن الموضوع قضية فكرية بنسبة أكبر مما تقوم به العازبات (٣٥٪ من الأوائل مقابل ٢٩٪ من الاخيرات) كما أنهن يطرحنه قضية تحفيز وتوعية وقضية نضالية أكثر وبفارق بارز (١٠٪ مقابل ١٪).

٥ – التأثر بمنظور الجندر:

لا تختلف إجابات الاستاذات بحسب وضعهن المدني، مع ميل طفيف لتأكيد تأثر الاختصاص بمنظور الجندر من قبل المتزوجات منهن بنسبة ١٧٪ مقابل ١٣٪ من العازبات.

٦ – المشاركة في الأنشطة:

أ– المشاركة في وسائل الإعلام:

تشارك الأستاذات المتزوجات في وسائل الإعلام أكثر مما تشارك زميلاتهن العازبات (فاللواتي لا تشاركن أبدا تبلغ نسبتهن بين العازبات ٦٠٪ وبين المتأهلات ٤٦٪) وعلى الأرجح أن الأمر يعود إلى عامل السن وتكوين سمعة.

ب – المشاركة في الجمعيات الأهلية:

إن الأكثرية من العازبات أي ما نسبته ٦٦٪ لا يشاركن في جمعيات أهلية بينما تنخفض نسبة عدم مشاركة المتأهلات إلى ٤٧٪.

ج – المشاركة في الجمعيات النسائية:

وينسحب الاتجاه السابق على المشاركة في الجمعيات النسائية، إذ تبلغ نسبة عدم مشاركة العازبات ٥٩٪ مقابل ٤٥٪ للمتأهلات.

د – المشاركة في الأحزاب السياسية:

تتساوى نسبة الأستاذات العازبات والمتأهلات في عدم المشاركة (٦٦٪ و٦٧٪).

هـ – المشاركة في المؤتمرات:

إن نسبة الأستاذات اللواتي لا تشاركن بلغت ٣٠٪ للمتأهلات و٥٦٪ للعازبات. مما يشير إلى احتمال أن يكون الزواج مسهلا لإمكانية سفر الأستاذات.

وبشكل عام فإن الزواج لا يبدو معيقا للأستاذات عن أداء مسؤولياتهن الأكاديمية، لا بل على العكس من ذلك فإن المتزوجات هن أكثر مشاركة من زميلاتهن العازبات. كما أن مواقفهن أكثر إيجابية في ما يتعلق بقضية المرأة عموماً.

IV – الموقف من التمييز الجندري بحسب البلدان

لا يمكننا تعميم ما توصلنا إليه من نتائج تحليل المعطيات على البلاد العربية كافة، إذ أن الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية تختلف من بلد إلى آخر، وهذه بدورها تؤثر على درجة وطبيعة ووعي التمييز. لذلك ارتأينا في هذا القسم النظر إلى الفروق في التمييز الجندري بحسب البلدان. وقد حاولنا معرفة مواقف الأساتذة والأستاذات حول التمييز من خلال عدد من المؤشرات أهمها درجة وصولهم إلى مراكز القرار ومن ثم رأيهم في نظام الترقي في جامعاتهم واختلاف الامتيازات ومدى اهتمامهن بقضايا المرأة ومدى مشاركتهن في الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية.

١ – مراكز القرار:

يتبين لنا من المعطيات المجمعة أن تفوق الأساتذة جلي في كل البلدان. ولكن باستثناء لبنان حيث نسبة الأساتذة في المراكز الأكاديمية العالية تفوق نسبة الأستاذات بفارق ١٢٪ فقط فإن عدد الأساتذة في مختلف البلدان العربية الأخرى يفوق عدد الأستاذات بنسبة عالية تتراوح بين ٢٤٪ لتونس و٣٠٪ للمغرب.

٢ – عوامل الوصول إلى مراكز القرار:

في الإجابة عن السؤال حول تأثير متغير الجنس في الوصول إلى مراكز القرار في الجامعات، يتبين أن نسبة الأستاذات اللواتي تعتقدن بتأثير هذا المتغير فاقت نسبة زملائهن في لبنان والمغرب واليمن. وبرزت الدولة الأخيرة بنسبة عالية جداً (٢٥٪ للرجال مقابل ٤٠٪ للنساء في اليمن) وتساوت النسبة في تونس (٢٠٪ لكل من الجنسين) وزادت نسبة الرجال من هذا الرأي عن نسبة النساء في كل من العراق (٣٧٪ للأساتذة و٣١٪ للإناث) والأردن (٢٥٪ للأساتذة و١٨٪ للأستاذات).

٣ – نظام الترقي:

باستثناء اليمن حيث فاقت نسبة الأستاذات نسبة الأساتذة في اعتبار نظام الترقي مجحفاً (٣٠٪ للذكور مقابل ٤٠٪ للإناث)، فإن نسبة الأساتذة الذين يرون نظام الترقي مجحفاً تفوق نسبة الأستاذات في جميع البلدان العربية الأخرى. ويلفت النظر كل من العراق والأردن النظر فلقد تدنت نسبة الأستاذات اللواتي وجدن هذا النظام مجحفاً (٦٪ في العراق و٩٪ في الأردن).

٤ – الامتيازات:

فاقت نسبة الأستاذات اللواتي يرين أن هنالك فروقاً في الامتيازات بين أعضاء هيئات التدريس نسبة زملائهن الأساتذة في جميع دول العينة. وبلغت النسبة في لبنان أعلى مستوى حيث واتسع الفارق بين الذكور والإناث(٣٥٪ مقابل ٧٪)، تلتها اليمن من حيث أهمية الفارق (٢٥٪ مقابل ٦٪). وبالإجمال تراوحت نسب الأستاذات اللواتي يعترفن بوجود تفاوت في الامتيازات بين ٣٥٪ للبنان و١٥٪ لتونس.

وفي إجابة عن سؤال حول ما إذا علموا بحصول حادثة فيها تمييز على أساس الجندر، تدنت النسب بين الأساتذة والأستاذات على السواء في مختلف بلدان العينة. وكانت أعلى نسبة للأساتذة هي في الأردن (١٩٪) وأعلى نسبة للأستاذات في الأردن أيضاً (١٥٪) وتلتها لبنان ١٢,٥٪ وتونس ١٠٪.

ويظهر مجموع الأجوبة السابقة أعلى درجة من الانسجام بين الأجوبة هي لأستاذات اليمن، حيث يفوق يزيد عدد الأساتذة في المراكز العليا عن عدد الأستاذات، وحيث تعتبر نسبة عالية أن للجنس تأثيراً على الترقي الأكاديمي، ونسبة عالية جداً تعتبر نظام الترقي (٤٠٪) في جامعاتهن مجحفاً، كما أن ٢٥٪ من أستاذات اليمن صرّحن بوجود امتيازات.

أما بالنسبة إلى الأستاذات العراقيات اللواتي لا يتمثلن بأعداد جيدة في المراكز العليا في جامعاتهن، فيرى ما يقارب الثلث منهن (٣٠٪) أن متغير الجنس يلعب دورا مهماً في الترقي الأكاديمي . كما أن نفس النسبة منهن (٣٠٪) تقر بأن هنالك فروقاً في الامتيازات بين الجنسين. وبالرغم من ذلك فهن لا يجدن نظام الترقي في جامعاتهن مجحفاً. وقد يعود ذلك لاعتبارات وظروف سياسية صعبة تمر بها بلادهن تجعل من الإجحاف الأكاديمي والتمييز الجندري قضية ثانوية إذا ما قيست بالخطر الخارجي على بلادهن. والغريب أنه باستثناء اليمن فإن نسبة الأساتذة في جميع البلدان العربية في العينة يجدون نظام الترقي مجحفاً بنسبة أعلى من الأستاذات ولكنهم لا يعيدون ذلك إلى اسباب جندرية وإنما لعوامل أخرى تعتبر أكثر تأثيراً على نظام الترقي مثل الانتماءات السياسية والطبقية والطائفية على سبيل الذكر لا الحصر.

٥ – الوعي والاهتمام بقضية المرأة:

رداً على سؤال ما إذا كان الأستاذ يهتم بقضية المرأة، تبين الأجوبة أن نسبة الأساتذة الذكور المهتمين بقضية المرأة كثيراً تزيد عن النصف في كل من لبنان (٦٣٪) والمغرب (٦٢٪) واليمن (٥٣٪) والأردن (٥٢٪) والذين لا يهتمون أبدا بقضية المرأة كانت نسبتهم هي الأعلى في العراق (٣٥٪). أما بالنسبة إلى الأستاذات فبلغت أكبر نسبة اهتمام من قبلهن في تونس أي ٥٥٪ ثم اليمن بنسبة ٤٠٪ يليها لبنان بنسبة ٣٨٪. وكانت أعلى نسبة من اللواتي أبدين عدم اهتمام هي في الأردن ٣٥٪ ثم العراق بنسبة ٢١٪ وأخيراً اليمن بنسبة ٢٠٪.

ورداً على سؤال «لماذا؟»، فقد كانت نسبة الأساتذة الذكور الذين لديهم قناعة بالمساواة هي الأعلى في لبنان (٤٨٪) يليه الأردن (٣٥٪) ثم تونس (٣٤٪). أما بالنسبة إلى الأستاذات فكانت إجاباتهن أقل إيجابية بحيث لم تزد نسبة اللواتي لديهن قناعة بالمساواة عن ٣٠٪ وفي اليمن فقط، بينما تراوحت نسبة اللواتي أجبن بأن لديهن قناعة بأنها قضية نضالية بين ١٢٪ في العراق و٣٢٪ في المغرب.

٦ – معالجة قضايا المرأة مع الطلاب:

وإجابة عن سؤال يتعلق بما إذا كان أفراد العينة يعالجون قضايا المرأة مع الطلاب فقد ارتفعت المواقف الإيجابية بين الأستاذات وكانت نسبتها هي الأعلى في لبنان ٧٣٪ يليه الأردن ٥٦٪ واليمن ٥٠٪. أما المواقف السلبية فكانت نسبتها الأعلى في المغرب ٦٣٪ وفي العراق ٥٨٪ وفي تونس ٥٥٪.

وللمقارنة نلاحظ أن مواقف الأساتذة شبيهة كثيراً بمواقف الأستاذات. فالأساتذة الذين يناقشون هذه القضية مع طلابهم تصل نسبتهم إلى ٧٠٪ في لبنان يليهم من ثم نسبة أساتذة كل من الأردن (٥٢٪) واليمن (٤٧٪).

أما كيفية معالجة هذه القضية فكانت قضية فكرية في لبنان بنسبة ٥٠٪ وفي الأردن بنسبة ٤٧٪. والملاحظ غياب كامل تقريباً في جميع البلدان في العينة لمعالجتها كقضية نضالية وقضية تحفيز وتوعية. ولا عجب فقد بلغت نسبة المتأثرات بمنظور الجندر من الأستاذات في لبنان ٢٥٪ في حين تراوحت هذه النسبة في البلدان بين ٢١٪ في الأردن و٦٪ في العراق.

٧ – مؤشرات الانخراط في المجتمع المدني والوعي الجندري:

إن الوعي المتعلق بقضايا المرأة والتمييز الجندري يتأثران بمدى انخراط الأفراد في المجتمع المدني ومدى الانفتاح على التطورات الفكرية والثقافية . وقد اعتمدنا في هذا الجزء أربعة مؤشرات تنبئ عن درجة انخراط الأستاذات في المجتمع المدني في بلادهن وهي مشاركتهن في وسائل الإعلام وفي جمعيات أهلية وفي جمعيات نسائية وفي أحزاب سياسية

أ – المشاركة في وسائل الإعلام:

وقد بينت الإحصاءات المتوافرة لدينا أن نسبة اللواتي لا يشاركن في وسائل الإعلام من الأستاذات هي عالية جداً في جميع البلدان باستثناء اليمن حيث تبلغ نسبة غير المشاركات ٢٠٪ ومن ثم لبنان حيث بلغت هذه النسبة ٣٠٪، أما في البلدان الأخرى فبلغت نسبة غير المشاركات أقصاها في كل من العراق ٦٧٪ ثم الأردن ٦٥٪ وأخيرا المغرب ٦٣٪. أما بالنسبة إلى الأساتذة فإن اللبنانيين منهم هم الأقل امتناعاً عن المشاركة (١٥٪) يليهم اساتذة اليمن ثم المغرب.

ب – المشاركة في جمعيات أهلية:

أما في ما يتعلق بمدى مشاركة الأستاذات في الجمعيات الأهلية، فيلاحظ أن لبنان هو في أعلى درجة من حيث نسبة المشاركة (٣٨٪ لا يشاركن) والعراق في الدرجة الأدنى من حيث نسبة المشاركة (نسبة عدم المشاركة تبلغ ٧٣٪).

وبالمقارنة مع الأساتذة، فإن مشاركة الأستاذات هي عموماً أقل في الجمعيات الأهلية من زملائهن، إلا في تونس حيث نسبة عدم المشاركين من الذكور (٤٦٪)

وتزيد عما هي لدى الإناث (٤٠٪). والأساتذة في لبنان هم الأكثر مشاركة (فقط ١٥٪ لا يشاركون).

ج – المشاركة في جمعيات تهتم بأمور نسائية:

تبين المعطيات أن نسبة غير المشاركات في جمعيات تهتم بأمور نسائية هي الأعلى في العراق (٦٩٪) ثم الأردن (٥٠٪)، في حين تبلغ هذه النسبة أدناها في المغرب ٣٧٪ ثم في لبنان ٤٠٪.

وكما هو متوقع، فإن نسبة مشاركة الأستاذات هي أعلى من نسبة زملائهن. ويأتي أساتذة اليمن في طليعة المشاركين في هذه الجمعيات، حيث لا تتجاوز نسبة الممتنعين منهم ٣٩٪ تليها نسبة الأساتذة في لبنان حيث نسبة الممتنعين تبلغ ٤٤٪.

د – المشاركة في أحزاب سياسية:

بالنسبة للمشاركة في أحزاب سياسية، فإن الأغلبية من الأستاذات في كل من الأردن ٨٥٪ والمغرب ٧٩٪ والعراق ٦٥٪ تحجم عنها.

ولا يقتصر الإحجام عن المشاركة في الأحزاب السياسية على الأستاذات، إذ نجد أنه اتجاه غالب أيضاً لدى الأساتذة، وفي نفس الاتجاه الذي ظهر لدى النساء. وتبدو اليمن الدولة الأعلى من حيث نسبة المشاركة في الأحزاب السياسية من قبل الجنسين ، فالذين صرّحوا بعدم المشاركة بلغت نسبتهم من الذكور ٣٦٪ ومن الإناث ٤٥٪ .

وأما في الإحصاءات المتعلقة بمدى مشاركة الأساتذة والأستاذات في أنشطة ذات طبيعة أكاديمية دولية، فيبرز العراق كذلك مرة أخرى بين دول العينة التي لا يحظى أساتذتها وأستاذاتها بفرصة المشاركة، وفرص الأستاذات (٧٧٪ لا يشاركن) فيه أقل من فرص الأساتذة (٤٥٪ لا يشاركون) في المؤتمرات الدولية والأرجح أن ذلك يعود إلى الوضع السياسي الراهن في العراق. وتلي العراق من حيث انخفاض نسبة المشاركة كل من اليمن (نسبة عدم المشاركة ٣٦٪ للذكور و٥٥٪ للإناث) ثم الأردن (نسبة عدم المشاركة ٢٣٪ للذكور و٤١٪ للإناث) ثم المغرب بالنسبة إلى عدم مشاركة الأستاذات التي تبلغ ٢٦٪ وتونس بالنسبة إلى عدم مشاركة الأساتذة (١٤٪). وتبقى نسبة مشاركة الأساتذة والأستاذات في لبنان هي الأعلى بين الدول المذكورة في العينة إذ لا تتخطى عدم المشاركة ٧٪ للذكور و١٠٪ للإناث. وتجدر الإشارة إلى أن تونس كانت البلد الوحيد بين بلدان العينة الذي حظيت الأستاذات الجامعيات فيه بفرصة مشاركة في المؤتمرات أكبر من فرصة زملائهن.

وفي خلاصة عامة لباب الوعي الجندري بحسب البلدان تفيدنا المؤشرات بأن نشاط أستاذات العينة في المجتمع المدني في بلادهن هو في درجة متدنية، دون إغفال ملاحظة أن الأستاذات اللبنانيات بدين أكثر انخراطاً بينما برز إحجام الأستاذات العراقيات بصورة واضحة.

وعلى الرغم من صعوبة التعميم بالنظر إلى طبيعة العينة وتوزعها، إلا أن ثمة ارتباطاً يتبدى ما بين الوعي الجندري من جهة وما بين الانفتاح على مؤسسات المجتمع المدني وعلى الخارج من جهة أخرى. ويمثل لبنان هذا الارتباط على نحو كبير.

وتبرز حالة العراق من حيث ضعف الوعي الجندري وبالتالي ضعف المواقف بإزاء التمييز والمرتبط بالاتجاه المذكور أعلاه أي ضعف المشاركة في المجتمع المدني وضعف الانفتاح على الخارج. ومن الجلي ان الوضع السياسي والاقتصادي للعراق هو السبب الأساسي في مثل هذا الوضع، مما يشير إلى أن الوعي الجندري هو أمر مكتسب يتأثر بالظروف ولا يمكن أن ينمو إلا في مجتمعات على درجة نسبية من الاستقرار على كل الأصعدة، وبالتالي فإن هذا الوعي يمكن أن ينخفض نتيجة اضطراب الأوضاع السياسية والاقتصادية. فالعراق كانت من أوائل الدول العربية التي نشأت فيها حركات نسائية والتي ارتفعت فيها مشاركة المرأة في المجتمع وارتفعت مستوياتها التعليمية بينما نراها الآن قد تدهورت على صعيد الوعي النسوي. إن الارتباط القوي ما بين الوعي الجندري والوضع الاجتماعي العام يحتم على النساء انخراطهن ليس فقط في هيئات وجمعيات نسائية وإنما أيضاً في حركات سياسة عامة.

النتائج

إن هذه الدراسة هي كما أشرنا سابقاً دراسة استطلاعية غير ممثلة لأوضاع الأساتذة والأستاذات وهي محاولة لاستكشاف واقع التمييز ضد المرأة في التعليم العالي. ونجمل ابرز النتائج التي حصلنا عليها في الدراسة كما يأتي:

بينت الدراسة أن نسبة العمر الشاب تزيد لدى الأستاذات وكذلك نسبة العازبات بينهن، وقد يعود ذلك لحداثة تجربة التعليم العالي للإناث. كما أن نسبة الإنجاب لدى الأساتذة والأستاذات الجامعيين منخفضة. وثمة اختلاف في السلوك الزواجي لدى الأساتذة من الجنسين، فالأستاذات الجامعيات يخترن أزواجهن من أوساط مهنية

أعلى اجتماعياً من الأوساط المهنية لزوجات زملائهن. ويتشددن كثيراً في طلب المستوى التعليمي العالي لشريك حياتهن.

وعلى الرغم من أن أغلبية أمهات الأساتذة والأستاذات هن ربات أسر، وأن الأغلبية الساحقة من الأساتذة والأستاذات أتت من أسر كبيرة يزيد عدد الأولاد فيها عن خمسة، إلا أن المستوى الاجتماعي للأستاذات الجامعيات هو أكثر ارتقاء مما لدى الأساتذة. فمستوى تعليم أمهاتهن أعلى من أمهات الأساتذة، كما أن مهن آبائهن ومستوى تعليمهم أكثر ارتقاء في السلم الاجتماعي من مهن آباء الأساتذة ومستوى تعليمهم.

وتبين النتائج أن الأستاذات يلتحقن في مهنة التعليم الجامعي في عمر أبكر من عمر زملائهن، ذلك أن هنالك عدداً أكبر من الأساتذة ينقطعون عن الدراسة لفترة معينة. وتقل سنوات تعليم الأستاذات عن تعليم الأساتذة في الجامعة. وعلى الرغم من أنه لم يتبين فرق واضح بينهن وبين زملائهن في الأداء الأكاديمي بالنسبة لعدد المواد وساعات التدريس والإشراف والوقت المخصص للبحوث إلا أن نسبتهن في المراتب الأكاديمية الأعلى وفي مواقع القرار الجامعي هي أقل من نسبة زملائهن. وقد يعود ذلك لكون عدد أكبر من الأساتذة هم ذوي تأهيل علمي أعلى وسنوات خبرة أطول، ولبعض التمييز الجندري المبطن.

ويعبر الأساتذة والأستاذات عن رضاهم عموماً في ما يتعلق بعلاقات الزمالة. ومع أن تعبير الأستاذات أقل عن الرضى، إلا أنهن لا يشعرن بوجود منافسة مع زميلاتهن، في حين يعبر الأساتذة عن وجود منافسة بين الزملاء الذكور.

بالإجمال هنالك مشاركة ملحوظة من قبل الجنسين في الاجتماعات، والحلقات الدراسية، واللجان المتخصصة والمنوعة، والندوات في إطار الجامعة والمحاضرات. ولكن تزيد نسبة اشتراك الأساتذة عن نسبة اشتراك الأستاذات، بينما بالمقابل هنالك تدنٍ في مستوى مشاركة الفئتين في المؤتمرات والجمعيات الأكاديمية الدولية. وهنا أيضا نلحظ زيادة بسيطة لاشتراك الأساتذة عن الأستاذات.

وفي النشاطات العامة، يتبين لنا أن مشاركة الأساتذة والأستاذات في النشر والإعلام والندوات التلفزيونية والكتابات الإبداعية هي على وجه العموم ضئيلة جداً. ولكن مشاركة الأساتذة تزيد عن زميلاتهم. اما بالنسبة إلى المشاركة في الجمعيات الأهلية فهي متدنية لدى الجنسين. وقد يعود ذلك لعدم توافر الوقت، وعدم الوعي لأهميتها وعدم الالتزام بقضايا معينة. وتبقى المشاركة في الجمعيات النسائية قليلة

جداً، ولو أنها تزيد لدى الأستاذات عن زملائهن.

واللافت أن الأكثرية الساحقة من الجنسين لا تشارك في أحزاب سياسية. ربما بسبب عدم الاعتياد على الممارسة الديمقراطية في البلاد العربية وضعف الأحزاب والخوف من السلطة، وقد يكون أيضا بسبب عدم التصريح عن ذلك بسبب تعارضه مع قوانين المهنة.

ولقد اختلفت سبل مواجهة الصعوبات الحياتية بين الأساتذة والأستاذات، خاصة في ما تعلق منها بالتوفيق بين العمل والمهام الأسرية. فقد لجأ الأساتذة للتنظيم الذاتي بينما اعتمدت الأستاذات على مساندة الزوج والأسرة والخدمة المأجورة. ولم يشعر الأساتذة بأن واجباتهم الأسرية كانت عائقا لمسارهم المهني، كما لم يشكل الحمل عائقا لمسار الأستاذات.

وفي ما يتعلق بوعي التمييز ضد المرأة، تبين النتائج أن الأستاذات أقل اهتماماً بقضية المرأة من زملائهن وهن أقل قناعة بالمساواة منهم، غير أن المهتمات والمقتنعات منهن أكثر التزاماً لتحويل قناعتهن إلى موقف عملي بالمقارنة مع زملائهن. وكلا الفئتين تعالجان قضية المرأة مع طلابهما بنسبة عالية ويطرحونها كقضية فكرية أكثر من كونها قضية نضالية تستدعي التحفيز. ولم يتأثر الأساتذة والأستاذات بمنظور الجندر في تعليمهم، وتساوت الفئتان من حيث اعتمادهما على مراجع نسائية في المقررات الدراسية.

من جهة أخرى، لا تجد الأستاذة الجامعية النظام الجامعي مجحفاً بقدر ما يجده على هذا النحو زميلها الأستاذ الذي يميل لرد الإجحاف لاعتبارات اجتماعية أو سياسية، هذا مع العلم بأن قلة من الأستاذات يشعرن باختلافات في الامتيازات التي تتم لصالح الأساتذة. وبشكل عام تشعر الأستاذات بالرضى في مهنتهن وخاصة فيما يتعلق بالمكانة الاجتماعية.

هذه هي أبرز النتائج المتعلقة بواقع التمييز ضد المرأة في الجامعة، وهي إذا أجملناها تنم عن واقع مقبول عموماً من قبل الأستاذات بالرغم من وجود تفاوت في المكانة وفي المسار، إلا أنه تفاوت لم يستدع موقفاً رافضاً بوضوح، وذلك على عكس ما تبديه الأستاذة في الجامعات الغربية من عدم رضى واعتراض ومحاولة تغيير. والسبب في رأينا أن الضغوط التي تتعرض لها الأستاذة الجامعية العربية في مسارها المهني هي أقل مما تتعرض له زميلاتها الغربيات كما أن لديها امكانية لتلقي المساندة وبالتالي لمواجهة الضغوط اكبر من زميلتها أيضاً.

وللتأكد من ذلك سعينا لمقارنة أوضاع الأستاذات الجامعيات العربية بحسب

حالتهن المدنية في محاولة لمعرفة ما إذا كان الزواج والانجاب وإدارة الأسرة هي من الضغوط الكبيرة. وبينت لنا النتائج أن هذه الضغوط لم تكن كبيرة ولم تؤثر على الأوضاع الأكاديمية فرتبة الأستاذات وممارسة المسؤوليات الأكاديمية لم تتأثرا بالحالة المدنية. ولم تعبر الأستاذات المتزوجات عن الشعور بأي إجحاف أو امتيازات لصالح الزملاء. هذا مع الإشارة إلى أن مواقفهن أكثر تعبيراً عن الوعي الجندري من زميلاتهن العازبات، ولديهن اهتمام أكبر بالقضية النسوية وتزداد مشاركتهن في الشأن العام.

ويبدو لنا أن موقف الأستاذات الايجابي عموماً يعود إلى وضعهن الاجتماعي. فالأستاذات متأهلات من أساتذة ذوي مستوى علمي عال ومن مستويات سوسيو اقتصادية مرتفعة ، وهؤلاء في العادة أقل تنميطاً في ما يتعلق بالسلوك الجندري. أضف إلى ذلك أن أكثرية الأستاذات قادمات من أسر ميسورة وكبيرة في الوقت عينه، أي أن إمكانية المساندة المادية والمعنوية والشخصية متوفرة لهن، ثم أن القيمة الاجتماعية للمرتبة الأكاديمية عالية، وهذه كلها عوامل من شأنها التخفيف من أثر التمييز الجندري.

أما بالنسبة إلى متغير العمر، فإنه يلعب لصالح الوعي الجندري. وتبين لنا النتائج أن التقدم في العمر يزيد من التعبير عن التمييز كما يزيد من الاهتمام بالقضية النسوية ومن مشاركة الأستاذات في الشأن العام. ويبدو أن الأستاذات الأكبر سناً لديهن امكانية أكبر للتفلت من الواجبات الأسرية والاجتماعية وبالتالي للانخراط أكثر في الشأن العام.

وفي ما يتعلق بعلاقة الوعي الجندري بالمحيط الاجتماعي والسياسي، بينت لنا النتائج أن هذا الوعي ازداد في لبنان وتونس واليمن. ومن المعلوم أن هذه الدول عرفت تجارب سياسية ديمقراطية، مما يدل على أن الوضع السياسي ينعكس مباشرة على الوعي الجندري. من هنا مثلا ملاحظة أن أضعف تعبير عن الوعي النسوي كان في العراق، حيث أن الوضع السياسي والاجتماعي المشحون وسيطرة القضية القومية على الوعي السياسي العام، يهمّش المسألة النسوية ويضعها في مصاف ثانوي، فيقل الكلام عن قضية المرأة في الوقت الذي يجري الكلام عن قضية الوطن.

ومثال العراق ربما يفسر لنا بشكل ضمني ضمور الوعي النسوي العربي عموما. فالانظمة السياسية العربية تعاني من عدم استقرار ينعكس على حركة المجتمع نفسه. فبالإضافة إلى ثقل القضية الفلسطينية في الوجدان العربي، وبالارتباط معها هناك ايضاً الضغوط الاجتماعية الكبيرة الملحة مثل الأمية والفقر

وكلها أمور ضاغطة، تخفف من أهمية القضية النسوية.

وتفيدنا النتائج أيضاً في أن المجتمع الذي يزداد التعليم والديمقراطية فيه يزداد بالمقابل الوعي الجندري لدى الجنسين فيه. فهذا الوعي لا يمكن أن يكون حكراً على طرف دون آخر، ووعي النساء في مجتمع معين يرتبط مباشرة بدرجة وعي الرجال فيه. وتجدر الإشارة إلى أن الوعي الجندري من قبل الذكور ولو كان شرطا ضروريا لقيام الوعي لدى المرأة غير أنه شرط غير كاف. إذ أنه لا يؤدي بالضرورة إلى التغيير ما لم تحمل النساء قضيتهن بأيديهن وتدفع مجتمعاتهن في طريق التقدم. كما أن الوعي الجندري ليس أمرا ذهنيا محصورا بذاته، وإنما يتطلب بنية اجتماعية قابلة لاستنباته. ومن شروط هذه البنية نشر التعليم والتجربة السياسية الديمقراطية ومن مؤشراتها الانخراط في المجتمع المدني.

وتفيدنا نتائج الدراسة على نحو خاص بأن الوعي الطبقي يساهم هو أيضاً في ترجمة الوعي الجندري إلى مواقف وممارسات رافضة للتمييز الجنسي. لذلك نلاحظ أن الامتيازات الطبقية لدى الأستاذات الجامعيات لم تدفع بهن، على الرغم من تعبيرهن عن وعي جندري نسبي، إلى تبني مواقف رافضة أو فاعلة بإزاء التمييز. فالحالة النخبوية والفردية التي تتصف بها المكانة الأكاديمية النسائية تقلل من الطابع النضالي لمواقفهن الجندرية، وبالتالي ثمة ضرورة إذن، لأن تقوم الداعيات لرفض التمييز ضد المرأة بالعمل ضمن جمعيات أو أحزاب تضم فئات متنوعة الانتماءات الاجتماعية بحيث يتم التفاعل الكفيل تكوين مواقف وممارسات.

إن التفاعل المطلوب هو ليس على صعيد الداخل فقط، بل يتطلب احتكاكاً بتجارب اجتماعية في الخارج تحفز أيضا على تشكيل الوعي والمواقف. وفي هذه الدراسة يظهر جلياً أن الأستاذات اللواتي يحملن وعياً جندرياً هن من اللواتي انخرطن أكثر في الشان العام وفي أنشطة المجتمع المدني عموماً، وأيضاً من اللواتي شاركن في مؤتمرات خارج بلادهن. مما يعني أن الانغلاق على الذات يؤدي إلى انخفاض مستوى الوعي.

وفي الختام، لا شك في أن الاستاذات الجامعيات العربيات ملتزمات دورهن الأكاديمي، ويعبرن عن توافق كبير مع شروط مهنتهن، وتكشف هذه الدراسة عن جهودهن الحثيثة لاثبات الذات على الصعيد الأكاديمي، وعن التوق للمشاركة في صنع القرار في جامعاتهن. يبقى أن المسافة الفاصلة ما بين دورهن الأكاديمي ودورهن الاجتماعي هي بمقدار المسافة الفاصلة ما بين جدران الجامعة والمجتمع.

ملاحق:

جدول رقم (١) : توزع الأساتذة بحسب الجنس والدول

الدولة	الجنس		المجموع
	أنثى	ذكر	
مصر	٦	٣	٩
	٪٣,٠٠	٪١,٢٠	٪٤,٢
العراق	٤٨	٤٩	٩٧
	٪٢٤,٢٠	٪١٩,٤٠	٪٤٣,٦٠
الأردن	٣٤	٤٨	٨٢
	٪١٧,٢٠	٪١٩,٠٠	٪٣٦,٢٠
لبنان	٤٠	٢٧	٦٧
	٪٢٠,٢٠	٪١٠,٧٠	٪٣٠,٩٠
المغرب	١٩	٢١	٤٠
	٪٩,٦٠	٪٨,٣٠	٪١٧,٩٠
عمان	٤	٦	١٠
	٪٢,٠٠	٪٢,٤٠	٪٤,٤٠
سوريا	٤		٤
	٪٢,٠٠		٪٢,٠٠
تونس	٢٠	٣٥	٥٥
	٪١٠,١٠	٪١٣,٩٠	٪٢٤,٠٠
الامارات	٣	٢٧	٣٠
	٪١,٥٠	٪١٠,٧٠	٪١٢,٢٠
اليمن	٢٠	٣٦	٥٦
	٪١٠,١٠	٪١٤,٣٠	٪٢٤,٤٠
المجموع	١٩٨	٢٥٢	٤٥٠
	٪١٠٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠

جدول رقم (٢): توزع الأساتذة والأستاذات بحسب الجنس ومهنة الزوج(ة)

المهنة	الجنس		المجموع
	أنثى	ذكر	
أطر عليا	٤٢	٢٣	٦٥
	٪٣٦,٢٠	٪١٠,٣٦(*)	٪١٤,٤٠
	١٣	١٤	٢٧
أطر وسطى			
عامل(ة) غير ماهر(ة) أو أطر دنيا	—	٣	٣
	—	٪١,٣٥	٪٠,٤٠
ربة منزل	—	٩٦	٩٦
	—	٪٤٣,٢٤	٪٣٨,١٠
رجل أو سيدة أعمال / مهنة حرة	١٦	٦	٢٢
	٪١٣,٧٩	٪٢,٧٠	٪٤,٨٨
مدرس(ة) ابتدائي أو متوسط	—	٢٥	٢٥
	—	٪١١,٢٦	٪٥,٦٠
مدرس(ة)ثانوي	٢	٢٤	٢٦
	٪١,٧٢	٪١٠,٨١	٪٥,٨٠
مدرس(ة) جامعي(ة)	٤٣	٣١	٧٤
	٪٣٧,٠٦	٪١٣,٩٦	٪١٦,٤٠
	١٢	١٣	٢٥
لا جواب	—	٪٥,١٥	
غير معني(ة)	٧٠	١٧	٨٧
	٪٣٥,٤٠	٪٦,٧٠	٪١٩,٣٠
المجموع	١٩٨	٢٥٢	٤٥٠
	٪١٠٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠

(*) احتسبت النسبة المئوية لكل الخانات التي ذكرت فيها مهنة الزوج أو الزوجة بالنسبة لمجموع المتزوجين والذي أجابوا فقط (أي ٢٢٢ للذكور و١١٦ للإناث)

جدول رقم (٣): توزع الأساتذة بحسب الجنس والاختصاص

الاختصاص	الجنس		المجموع
	أنثى	ذكر	
تربية وفنون وإعلام	٢٧ ٪١٣,٦٣	٣٤ ٪١٣,٤٩	٦١ ٪١٣,٥٥
لغات	٣٣ ٪١٦,٧٠	٢٩ ٪١١,٥٠	٦٢ ٪١٣,٨٠
علم نفس وفلسفة	١٠ ٪٥,٠٥	٣ ٪١,١٩	١٣ ٪٢,٨٨
علم اجتماع وسياسة وحقوق	١٢ ٪٦,٠٦	٢٠ ٪٧,٩٣	٣٢ ٪٧,١١
اقتصاد وتجارة وإدارة أعمال	١٣ ٪٦,٥٦	٢٢ ٪٨,٧٣	٣٥ ٪٧,٧٧
تاريخ وجغرافيا وجيولوجيا وزراعة	١٨ ٪٩,٠٩	٣٤ ٪١٣,٤٩	٥٢ ٪١١,٥٥
بيولوجيا،رياضيات، فيزياء، كيمياء، بيئة	٣٨ ٪١٩,١٩	٤٢ ٪١٦,٦٦	٨٠ ٪١٧,٧٧
علوم صحية (صيدلة، طب)	٢٤ ٪١٢,١٢	١٩ ٪٧,٥٣	٤٣ ٪٩,٥٥
علوم دينية	—	٤ ٪١,٦٠	٤ ٪٠,٩٠
هندسة وتكنولوجيا حاسوب	١٩ ٪٩,٥٩	٣٧ ٪١٤,٦٨	٥٦ ٪١٢,٤٤
غير محدد	٤ ٪٢,٠٢	٨ ٪٣,١٧	١٢ ٪٢,٦٦
المجموع ٪١٠٠,٠٠	١٩٨ ٪١٠٠,٠٠	٢٥٢ ٪١٠٠,٠٠	٪١٠٠,٠٠

جدول رقم (٤): توزع الأساتذة والأستاذات بحسب الرتبة الأكاديمية وبحسب العمر

الجنس	الرتبة	العمر						المجموع
		٣٥-٢٤	٤٥-٣٦	٥٥-٤٦	٦٥-٥٦	٦٦ +	لا جواب	
ذكر	رئيس قسم	٤ ٪١٣,٣٠	٢٢ ٪٢٥,٠٠	٢٠ ٪٢١,١٠	١٣ ٪٣٧,١٠		١ ٪٥٠,٠٠	٦٠ ٪٢٣,٨٠
	مدير- نائب عميد		٨ ٪٩,١٠	١٣ ٪١٣,٧٠	٣ ٪٨,٦٠			٢٤ ٪٩,٥٠
	عميد		٥ ٪٥,٧٠	١٣ ٪١٣,٧٠	٥ ٪١٤,٣٠			٢٣ ٪٩,١٠
	رئيس جامعة		٢ ٪٢,٣٠	٤ ٪٤,٢٠	١ ٪٢,٩٠			٧ ٪٢,٨٠
	لا جواب	٢٦ ٪٨٦,٧٠	٥١ ٪٥٨,٠٠	٤٥ ٪٤٧,٤٠	١٣ ٪٣٧,١٠	٢ ٪١٠٠,٠٠	١ ٪٥٠,٠٠	١٣٨ ٪٤,٨٠
	مجموع	٣٠ ٪١٠٠,٠٠	٨٨ ٪١٠٠,٠٠	٩٥ ٪١٠٠,٠٠	٣٥ ٪١٠٠,٠٠	٢ ٪١٠٠,٠٠	٢ ٪١٠٠,٠٠	٢٥٢ ٪١٠٠,٠٠
أنثى	رئيسة قسم	٥ ٪٨,٣٠	٩ ٪١٣,٦٠	١٣ ٪٢٨,٩٠	٣ ٪١٥,٨٠		٤ ٪٥٧,١٠	٣٤ ٪١٧,٢٠
	مديرة- نائبة عميد	١ ٪١,٧٠	٣ ٪٤,٥٠	٤ ٪٨,٩٠	٢ ٪١٠,٥٠		١ ٪١٤,٣٠	١١ ٪٥,٦٠
	عميدة		٤ ٪٦,١٠	٢ ٪٤,٤٠	٣ ٪١٥,٨٠			٩ ٪٤,٥٠
	رئيسة جامعة				١ ٥,٣٠			١ ٪٠,٥٠
	لا جواب	٥٤ ٪٩٠,٠٠	٥٠ ٪٧٥,٨٠	٢٦ ٪٥٧,٨٠	١٠ ٪٥٢,٦٠	١ ٪١٠٠,٠٠	٢ ٪٢٨,٦٠	١٤٣ ٪٧٢,٢٠
	المجموع	٦٠ ٪١٠٠,٠٠	٦٦ ٪١٠٠,٠٠	٤٥ ٪١٠٠,٠٠	١٩ ٪١٠٠,٠٠	١ ٪١٠٠,٠٠	٧ ٪١٠٠,٠٠	١٩٨ ٪١٠٠,٠٠

جدول رقم (٥): توزع الأساتذة والأستاذات بحسب الرتبة والبلدان

الرتبة	البلد							المجموع
	العراق	اليمن	تونس	المغرب	لبنان	الأردن	غير ذلك	
ذكور								
رئيس قسم	١٠ ٪٢٠,٤٠	٧ ٪١٩,٤٠	٨ ٪٢٢,٩٠	٧ ٪٣٣,٣٠	١٢ ٪٤٤,٤٠	١٣ ٪٢٧,١٠	٣ ٪١١,١٠	٦٠ ٪٢٣,٨٠
نائب عميد مدير	٧ ٪١٤,٣٠	٢ ٪٥,٦٠	٢ ٪٥,٧٠	٥ ٪٢٣,٨٠	١ ٪٣,٧٠	٤ ٪٨,٣٠	٣ ٪١١,١٠	٢٤ ٪٩,٥٠
عميد		٧ ٪١٩,٤٠	٥ ٪١٤,٣٠	١ ٪٤,٨٠	٤ ٪١٤,٨٠	٦ ٪١٢,٥٠		٢٣ ٪٩,١٠
رئيس جامعة	٢ ٪٤,١٠	١ ٪٢,٨٠	٢ ٪٥,٧٠			١ ٪٢,١٠	١	٧ ٪٢,٨٠
لا جواب	٣٠ ٪٦١,٢٠	١٩ ٪٥٢,٨٠	١٨ ٪٥١,٤٠	٨ ٪٣٨,١٠	١٠ ٪٣٧,٠٠	٢٤ ٪٥٠,٠٠	٢٩ ٪٧٧,٨٠	١٣٨ ٪٥٤,٨٠
مجموع	٤٩ ٪١٠٠,٠٠	٣٦ ٪١٠٠,٠٠	٣٥ ٪١٠٠,٠٠	٢١ ٪١٠٠,٠٠	٢٧ ٪١٠٠,٠٠	٤٨ ٪١٠٠,٠٠	٣٦ ٪١٠٠,٠٠	٢٥٢ ٪١٠٠,٠٠
إناث								
رئيسة قسم	٣ ٪٦,٣٠	١ ٪٥,٠٠	٥ ٪٢٥,٠٠	٦ ٪٣١,٦٠	١٤ ٪٣٥,٠٠	٣ ٪٨,٨٠	٢ ٪١٤,١٠	٣٤ ٪١٧,٢٠
نائبة عميدة مديرة	٢ ٪٤,٢٠	١ ٪٥,٠٠			٢ ٪٥,٠٠	٣ ٪٨,٨٠	٣ ٪٢١,٤٠	١١ ٪٥,٦٠
عميدة	١ ٪٢,١٠	٢ ٪١٠,٠٠			٣ ٪٧,٥٠	٢ ٪٥,٩٠	١ ٪٧,١٠	٩ ٪٤,٥٠
رئيسة جامعة					١ ٪٢,٥٠			١ ٪٠,٥٠
لاجواب	٤٢ ٪٨٧,٥٠	١٦ ٪٨٠,٠٠	١٥ ٪٧٥,٠٠	١٣ ٪٦٨,٤٠	٢٠ ٪٥٠,٠٠	٢٦ ٪٧٦,٥٠	١١ ٪٧٣,٣٠	١٤٣ ٪٧٢,٢٠
المجموع	٤٨ ٪١٠٠,٠٠	٢٠ ٪١٠٠,٠٠	٢٠ ٪١٠٠,٠٠	١٩ ٪١٠٠,٠٠	٤٠ ٪١٠٠,٠٠	٣٤ ٪١٠٠,٠٠	١٥ ٪١٠٠,٠٠	١٩٨ ٪١٠٠,٠٠

جدول رقم (٦)(*): نسبة انتساب الإناث في التعليم العالي، في بلدان مختارة، ١٩٨٠ ـ ١٩٩٥

المنطقة	١٩٨٠	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥
البلدان الأكثر تقدماً	٪٣٥,٦	٪٣٩,٢	٪٤٩,٣	٪٦٣,٣
آسيا/ أوقيانيا	٪٢١,١	٪٢١,٤	٪٢٥,٩	٪٤٢,٦
البلدان العربية	٪٥,٨	٪٧,٢	٪٨,٦	٪١٠,٥
أمريكا اللاتينية/ الكاريبي	٪١٢,٠	٪١٤,٢	٪١٦,٢	٪١٧,٠

Source:
UNESCO (1998), World Statistical Outlook on Higher Education: 1980-1995; World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, Paris, 5-9 October.

(*) الجداول رقم ٦ و٧ و٨ مأخوذة من دراسة فرجاني، مرجع مذكور.

جدول رقم (٧): نسبة الطالبات الإناث في التعليم العالي في بلدان مختارة عربية وغير عربية حوالي العام ١٩٩٥

البلد	نسبة الطالبات الإناث في التعليم العالي (٪)
اليمن	١٣
موريتانيا	١٧
كوريا	٣٥
إيران	٣٧
مصر	٣٨
تركيا	٣٨
الجزائر	٤٠
المغرب	٤١
سوريا	٤١
تونس	٤٤
فلسطين	٤٤
الأردن	٤٦
جيبوتي	٤٧
عمان	٤٧
المملكة العربية السعودية	٤٨
لبنان	٤٩
الولايات المتحدة الأمريكية	٥٦
الكويت	٥٦
البحرين	٥٨
قطر	٧٢
الإمارات العربية المتحدة	٧٧

Source:
UNESCO (1998), World Statistical Outlook on Higher Education: 1980-1995; World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, Paris, 5-9 October.

جدول رقم (٨): نسبة طالبات العلوم في التعليم العالي في مناطق مختارة من العالم

المنطقة	١٩٨٥	١٩٩٥
البلدان الأكثر تقدماً	٪٣١	٪٣٧
البلدان الأقل تقدماً	٪١٨	٪٢٤
البلدان العربية	٪٢٩	٪٣٣
أمريكا اللاتينية/ الكاريبي	٪٢٤	٪٣٩

Source:
UNESCO (1998), World Statistical Outlook on Higher Education: 1980-1995; World Conference on Higher Education: Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action, Paris, 5-9 October.

المرأة والتعليم العالي والمجتمع : نظرة جندرية

دراسة حالة في العربية السعودية

ابوبكر احمد با قادر(*)

رغم أن التعاليم الإسلامية السمحة أكدت على أن حق التعليم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وشجعت على السعي لطلب العلم من المهد إلى اللحد والسفر من أجل العلم وطلب الحكمة حتى لو كانت في الصين، ورغم كثرة الأحاديث النبوية المؤكدة لأهمية طلب العلم والحث عليه وجعله من أهم الأعمال التي يحض عليها الدين، والتأكيد على أن هذه التوجيهات لا تقتصر على الذكور فقط وإنما تشمل الإناث أيضا، إلا أن بعض العلماء وكذلك بعض المسؤولين في قرون متأخرة من تاريخ الحضارة الإسلامية نظروا إلى تعليم المرأة، وعلى وجه الخصوص ما زاد عن معرفتها بأمور دينها الأساسية، أمراً فيه نظر. وفي نظر بعضهم «سداً للذرائع» و«خوفاً من الوقوع في الفتنة» «اجتهدوا» في إقناع المجتمعات الإسلامية «حرمان» المرأة من حق الكتابة وعدم تشجيعها على التوسع في طلب العلم.

بطبيعة الحال، كما تؤكد كتب السير والتراجم كان عدد النساء اللاتي أسهمن بحظ وافر في المجالات العلمية في عهد النبي صلى الله عليه وسلم والخلفاء كبيراً ومشهوداً، وهو كذلك في قرون ازدهار وعظمة الحضارة الإسلامية، فما يورده ابن سعد في طبقاته أو

(*) أستاذ علم الاجتماع – جامعة الملك عبد العزيز – جدة – المملكة العربية السعودية.

السخاوي أو الخطيب البغدادي أو ابن عساكر وخلافهم عن بعض نساء عصرهم يؤكد ما وصلت إليه بعض النساء المسلمات من تفوق ومستوى عال في كافة أنواع العلوم العربية والإسلامية، لكن كما ذكرنا أخذت أعداد أمثال هذه النساء في التراجع وبشكل ملحوظ.

وبرز نوع جديد من النساء اللاتي كان بالإمكان، وبشكل محدود، أن يحصلن على مستوى عال من الثقافة الشمولية، وكن من الجواري والإماء اللاتي عليهم أن يُسعدن أصحابهن بالظرف وسرعة البديهة وحسن الصحبة إضافة على جمالهن وإجادتهن فنون الرقص والغناء وكل ما يدخل البهجة والسرور على مجالس أنس أصحابهن.

ولعل نموذج «تودّد الجارية» التي جاء ذكرها في الليالي العربية وفي الأدب العربي الشعبي يقدم نموذجاً مهماً. في الوقت الذي كانت فيه الحرائر مطالبات بالحجاب المبالغ فيه، وأن لا تخرج الحرّة في حياتها سوى مرتان، مرة إلى بيت زوجها والأخرى إلى القبر، وأن تحرم من الولع بالعلوم والآداب حتى لا تُنازع الرجل منزلته، وجرى العمل على منعها من تعلم الكتابة حتى لا تستخدمها في ما قد يضر بشرفها وكرامتها أو في التراسل في موضوعات تتعلق بالحب والغرام. في هذه السياقات، وبطبيعة الحال قد نجد بعض الاستثناءات النادرة لنساء بلغن شيئاً من العلم، كانت البلاطات ومراتع الأنس الراقية ترغب في وجود بعض الجواري ممن لهن قدر من العلم والمعرفة وحفظ لجيد الشعر مع معرفة لفنون الموسيقى للترفيه عن «أبناء الذوات»، وكانت الأمة أو الجارية التي تتقن هذه الفنون تسمى «عالمة». وغالباً ما يكون تدريبها ومهاراتها ومعرفتها الرفيعة هي السبب في ارتفاع سعرها والرغبة في الاستمتاع بظرفها، ولقد كان معظم هؤلاء الجواري أو الإماء من الرقيق الذي جُلب إلى أرض الإسلام وكن في الغالب على درجة عالية من الجمال.

لكن وجود هؤلاء «النسوة» ـ رغم معرفتهن العالية وثقافتهن الشمولية ـ لا يشكل خروجاً على نمط السلطة الذكورية السائدة في ذلك المجتمع، وإنما على العكس ربما كان مصدر تأكيد لها وتدعيماً لاستمرارها. فانتصار «تودد الجارية» في مناظراتها على خصومها من العلماء، وفي كل الفنون والآداب، لا يهدد مكانة أولئك العلماء بقدر ما يضفي على مجلسهم جواً من الظرف وحسن المعشر. فمعرفة «تودد» لا تشكل تهديداً أو تحدياً للعلاقات القائمة آنذاك بين الذكور والإناث، وإنما على العكس هي إبراز لمفاتنها وتعددها من جمال جسدي وذكاء ومرح وجذوة في

الروح والملكات. ولم يكن بطبيعة الحال مستحسناً أن تلعب الحرة «دور تودد»، إذ أن لعبها ذلك الدور يتعارض مع ضرورة عدم وجودها في الأماكن العامة أو الاختلاط بالرجال من غير المحارم أو أن تكون موضع غزل أو تشبيب !

بمعنى أن تعليم أمثال تودد الجارية كان تعليماً يقصد منه إرضاء غرور الرجل والتأكيد على أن المرأة لعبة فريدة رغم ذكائها وتوقد حسها وسرعة بديهتها ! ومن ثم فإن وجود هذا النوع إنما يؤكد على بطريركية العلاقة، إذ أقصى ما تتطلع إليه «تودد»، بحسب ما دربت وأعدت له، هو إرضاء من حولها وإسعادهم، وليس إثبات أن المرأة قادرة على أن تقوم بما يقوم به الرجل وأنها بذلك «تستحق» معاملة إنسانية تؤكد مساواتها به وأن لها أن تلعب أدوار ووظائف مماثلة له في حياتها الأسرية أو العامة. فهذه مفاهيم وتصورات كانت غائبة ومغيبة في نفس الوقت. ومن ثم، كانت وضعية «تودد» رغم علمها وسعة معرفتها ومهاراتها أداة طيعة ونموذجاً مؤكداً على استمرارية السلطة البطريركية وليس تقويضها !

على أننا في العصر الحديث وبالذات في السبعينات والثمانينات، بدأنا نشهد مولد نموذج جديد من المرأة المتعلمة التي تصر على اقتحام ودخول عوالم جديدة من خلال تأكيدها على أن تعليم المرأة سيمكنها بالضرورة من دخول عالم الرجال ومخاطره الجمة، ومن لعب أدوارٍ حاسمة ومصيرية في الحياة العامة، تتولد عنها بالضرورة تغيرات جذرية في العلاقات بين الجنسين، وأن يكون من نتائجها إشكالية استمرارية النموذج البطريركي السائد في الثقافة العربية.

لن نبالغ ونقول إن هذا النموذج أصبح سائداً ومنتشراً، فهو لم يحقق ذلك بعد، لكن يمكننا القول إن بعض رواده أصبحوا نماذج بارزة ومقبولة في الحياة الثقافية والاجتماعية العامة. ولعل ما يقدمه كتاب ثريا التركي وكاميليا الصلح : «في وطني أبحث»[1] والذي يقدم نماذج لنساء عربيات متخصصات في مجال العلوم الاجتماعية أصررن على القيام بأبحاث في مجتمعاتهن رغم كل العوائق والاعتبارات التي كان من المفترض أن تحول دون تمكن «باحثة» من «الجنس اللطيف» من دراسة مجتمعها وبالأسلوب والطريقة التي قمن بها بدراسة تلك الموضوعات، يمثل نوعاً من «خروج» أو ثورة المرأة على ما يمليه عليها مجتمعها وصاية منه أو حماية لما جرت عليه التقاليد. وبذلك تمثل هؤلاء النسوة نموذجاً تصادمياً يرفض «الواقع» ويحل محله

(١) انظر التركي، ثريا والصلح، كاميليا: **في وطني ابحث**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٣.

واقعا جديداً ليس بالضرورة خارجاً على الأعراف والقيم، لكنه يعطي المرأة ميزة ورتبة جديدة.

وكما هو واضح، لم تكن ريادة هؤلاء الباحثات المتخصصات سهلة أو ميسرة على الإطلاق، لكن عزم وتعميم وإرادة هؤلاء الدارسات مكنّهن من القيام بدراساتهن. لكن اللافت للنظر أن أمثال هؤلاء، وربما بسبب اقتحامهن سياج حدود السلطة البطريركية التقليدية، كان عليهن أن يكن طالبات في معاهد أجنبية وربما أن يعملن أو على الأقل يعمل معظمهن في معاهد ومؤسسات أجنبية، إذ من الواضح أن معرفة المرأة هنا وأساليب استخدامها للمناهج العلمية وأسئلتها لا تجعلها في نهاية المطاف ترضى أو تقبل باستمرار دور ووظيفة تقليدية محددة ومرسومة سلفاً لها، كما كان حال «تودد»، وإنما بالضرورة ستؤدي بالمطالبة بحدود وعلاقات جديدة. لذا ليس من المستغرب أن يكون اهتمام معظمهن بأوضاع وأحوال المرأة ومن زاوية نسوية جندرية. إن مثل هذا الطرح هو في الواقع عملية تمكين للمرأة حتى تعي دورها ومكانتها، ضمن إطار علاقات جديدة في واقع يختلف عن الواقع التقليدي المعاش. لذا، رغم أهمية ريادة أمثال هؤلاء «النماذج»، إلا أن «قبولهن»، ومن ثم تحول المجتمع بحيث تصبح العلاقات بين الجنسين تميل إلى المساواة والاحترام المتبادل، أمر لم يتحقق بعد. على أن وجودهن، أي وجود أمثال هذه النماذج واحتمال التوسع في أعدادهن وربما احتمال قبولهن على المستوى الاجتماعي والثقافي، يشكل وجود طلائع عملية تغير قد يطول أمده !

بين نموذج «تودد» الجارية ونساء كتاب «في وطني أبحث» هناك تحولات على مستوى التيار العام في شكل «تمدرس» واسع للمرأة في كافة أنحاء العالم العربي. ولما كانت هذه الورقة ستركز على المملكة العربية السعودية، فإنه بإمكاننا القول بشكل محدد، كانت بداية ١٩٦٠م المتمثلة في مبادرة الملك فيصل بن عبد العزيز بتأسيس مدارس حكومية لتعليم المرأة في كافة أرجاء المملكة العربية السعودية إيذاناً بدخول مرحلة جديدة في أحوال وأوضاع المرأة والمجتمع في هذه البلاد.

فقبل ذلك كانت فرص تعليم المرأة محدودة للغاية، ووجدت في الحواضر، وفي الحواضر الكبيرة فقط، بعض المعلمات التقليديات ممن كن يقمن بتعليم الفتيات بعض مبادئ القراءة وتجويد وقراءة بعض سور المصحف إضافة إلى تعليم الفتيات بعض فنون التطريز والخياطة. وكان القليل منهن يعلم الكتابة بسبب المعارضة الشديدة بين الأهالي ضد هذا النوع من التعليم. بطبيعة الحال الأسر الراقية والثرية التي كانت

ترغب في تعليم بناتها كان عليها أن تهاجر إلى بعض العواصم العربية، خصوصاً القاهرة، من أجل الاستفادة من فرص تعليم البنات فيها.

ورغم أن إعلان الدولة تأسيس المدارس الرسمية لتعليم الفتيات قد قوبل بارتياح وإقبال في بعض المدن، وبالذات في مدن الحجاز، إلا أنه واجه معارضة شديدة ومناقشات طويلة من العديد من الفقهاء والمتدينين ممن رأوا في ذلك أخطاراً على قيم المجتمع وبنيته وأن تعليم المرأة ستكون له تبعاته. لكن أمام إصرار الملك فيصل على المضي قدماً، وضعت بعض الضوابط والشروط وحددت مسارات معينة لتعليم المرأة، بالذات في المراحل الجامعية، الممنوع على المرأة اقتحامها، ولا يزال بعضها قائم حتى الآن.

لكن وإن كانت بداية إقبال الأهالي على تعليم الفتيات مترددةً وحذرةً في بداية عقد الستينات، إلا أنه بإمكاننا القول إن تعليم المرأة في كافة أرجاء المملكة أصبح مطلباً جماهيرياً تعززه المبادرة الحكومية التي تفتتح مدارس جديدة في كافة أرجاء المملكة حتى في المناطق النائية، إذ يطالب الأهالي وبإلحاح على أن تكون لبناتهم فرص التعليم ودخول عالم معارف العصر الحديث وبشكل يفوق التصور. فبعد معارضة جادة، حل اليوم محلها مطالبة ملحاحة وسعي حثيث من الأهالي لدخول بناتهم المدارس واستقاء العلم.

ولنا أن نقدم مؤشراً على إقبال الإناث على التعليم وتشجيع أهاليهم على ذلك. كان عدد الطالبات المسجلات في التعليم الجامعي، دعني أكرر هنا الجامعي وليس التعليم العام، عام ١٩٩٨ (١٣٨٠٠٠) طالبة مقابل (١٣٤٠٠٠) طالب، وعدد الخريجات في نفس العام (١٥٥٤٢)خريجة مقابل (١٤٧٢١) خريج[٢]. وهذه الإحصائيات الرسمية توضح مدى التحولات الاجتماعية إزاء المرأة خصوصاً في المستوى الجامعي.

ويعد موضوع استمرار الإناث في التعليم الجامعي العالي واحداً من أهم الشواغل التي تعيشها الأسرة السعودية، وبالذات الحضرية منها، بعد إنهاء بناتها الثانوية العامة، فأعداد خريجات الثانوية العامة في تزايد مستمر والجامعات لا تقبل سوى أعداد محدودة وبمعدلات مرتفعة جداً، مما يجعل أسر هؤلاء الفتيات حريصة

(٢) **منجزات خطط التنمية**، ١٩٩٨، ص ٣٠٨- ٣٢٠.

جداً لا على أن تنجح بناتهم في الثانوية العامة فحسب وإنما أن يحققن معدلات عالية أيضاً تسهم في قبولهن في أحدى الجامعات. ورغم أن العديد من الأسر يصعب عليهم ابتعاث بناتهم للدراسة الجامعية خارج البلاد إلا أن هناك تياراً متزايداً ممن أخذوا بهذا المسار.

المرأة والتعليم الجامعي

بدأ التعليم الجامعي للمرأة في المملكة العربية السعودية في بداية السبعينات وفي إطار الجامعات السعودية القائمة، وكانت جامعة الملك سعود وجامعة الملك عبد العزيز هما الرائدتين في هذا. وأقيمت لتحقيق ذلك أقسام خاصة بالفتيات معزولة تماماً عن الحرم الجامعي الخاص بالذكور، تعلم فيه إناث، وعند الحاجة تنقل لهن الدروس عبر شاشة تلفزيونية مغلقة بإشراف نسوي حتى يتمكّن من مواصلة دروسهن.

ومن الواضح مما ذكرنا من الإحصائيات أن عدد المسجلات في الجامعات، التي أضيفت على الجامعتين المذكورتين في قبول طالبات، كان في ازدياد ولا يزال. ولقد حددت مجالات الطب والعلوم الطبيعية والإدارة والاقتصاد والآداب والعلوم الاجتماعية والتربية مجالات مسموح بها للطالبات إضافة إلى كلية للاقتصاد المنزلي، فيما منعت الطالبات من دراسة الهندسة والإعلام باعتبارهما حقلين علميين «غير مناسبين» للمرأة في المجتمع السعودي على الأقل !

ولقد أثبتت المرأة السعودية قدرة فائقة على التمسك بحقها في فرض التعليم الجامعي وفي كافة المجالات المتاحة لها، وتمكنت أعداد لا باس بها من الحصول على درجة الدكتوراه في تلك المجالات ليقمن بالعمل كعضوات هيئة تدريس في الجامعات مساهمات بذلك في استمرار مسيرة فرص تعليم الإناث في المملكة.

وبطبيعة الحال، وكما توقع الجميع، كانت آثار تعليم الفتيات عديدة وعلى كافة المستويات: من إمكانية عمل ومساهمة في الحياة العامة والتنمية بشكل خاص الى التحولات في تشكيل مفهوم الذات والهوية والدور والمكانة الاجتماعية التي يمكن أن تلعبها وتقوم بها المرأة السعودية. ولعل مجال التعليم، وهو مجال غير مختلط ولا يتعارض في الغالب مع العديد من المتطلبات والقيود التقليدية، هو المجال الرئيسي الذي اندفعت المرأة السعودية إلى الانخراط فيه. وقصة عملها وقبولها أن تذهب من أجل المساهمة في تعليم بنات وطنها إلى أبعد المناطق النائية قياماً بواجبها وتأكيداً

لأهمية رسالتها ودخولها مجال العمل من قصص النجاح الباهرة[٣].

لكن المرأة السعودية وان حققت وجوداً فعالاً وحضوراً واضحاً في مجال التربية والتعليم، إلا إنها لم تقتصر على ذلك. فخريجات كلية الطب التمريض والعلوم الطبية المساعدة وكذلك المعاهد الطبية عملن في مجال الصحة العامة وأصبح حضورهن ملموساً في غالبية المستشفيات الحكومية وبالذات التي في المدن الكبرى. صحيح أن هذا المجال بسبب ما يفرضه من اختلاط بالرجال أحياناً موضع تردد ومناقشات على المستوى الاجتماعي الثقافي، إلا أنه رغم ذلك فالتنافس على دخول كليات العلوم الطبية والمعاهد تشهد تنافساً وإقبالاً شديدين وقد يصعب على بعض الخريجات أن يجدن وظائف شاغرة في المنطقة التي يرغبن في العمل فيها[٤].

ولقد أسهمت المرأة السعودية في مجالات الخدمة الاجتماعية سواء في المجال الطبي والتربوي أو في مساعدة الجمعيات النسائية الخيرية بما يسهم في ارتفاع الوعي والعمل على المساهمة في تحوّل وتغير مفاهيم المجتمع في العديد من القضايا[٥].

تمكن العديد من السعوديات بمؤهلاتهن العلمية والإدارية أن يتبوأن مناصب قيادية في مجالات الأعمال والتجارة، ويمكننا الحديث عن بعض سيدات الأعمال اللائى يقمن بإدارة شركاتهن ويحرصن على النجاح في ذلك[٦].

لكن، رغم هذا النجاح إلا أن أعداد وحجم النساء في سوق العمل مقارنة بأعداد الخريجات لا يزال محدوداً جداً، والنساء وأسرهن أصبحوا يطالبون وبشكل متواصل بإيجاد مزيد من فرص العمل والتوسع في إمكانيات المجالات المتاحة لعمل المرأة بدلاً من التقيد بما تفرضه التقاليد السائدة والمقاومة لتوسع انتشار المرأة في الحياة العامة، علماً أن حتى المطالبين بزيادة أعداد النساء في القوى العاملة يعملون على الاحتفاظ بجوهر التقاليد والمعايير الاجتماعية المعتبرة مع الاعتراف بأن المجتمع،

(٣) قصة قيام النساء السعوديات بالتعليم في المناطق الريفية النائية وما يمكن أن يتعرضن له من حوادث مرورية وخلافه موضوع من موضوعات الساعة في الصحافة السعودية، وهو يؤكد على إصرار المرأة السعودية على الاحتفاظ بحقها في العمل.

(٤) لكن ذلك لم يحل دون طلبها وطلب زوجها بحقها في العمل وبشكل مستمر.

(٥) انظر على سبيل المثال الحجى، أسعد احمد: **الجمعيات النسائية الاجتماعية بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: دراسة توثيقية**، الكويت، نشر المؤلف، ٢٠٠٠.

(٦) حتى أن بعضهن حصلن على مناصب عالية في الأمم المتحدة وغيرها من مجالات لكنهن لسن بعد قدوات للمرأة السعودية العاملة.

أي مجتمع، يقوم بعمليات تحوّل وتغير وتكيف تتناسب مع قيمه وعاداته !

إن قصة نجاحات تعليم المرأة في السعودية والطفرة في حجم ونوعية تعليم المرأة لا يجعلنا نتغاضى عن ذكر العديد من العوائق الجوهرية التي تواجه المرأة وبالذات في مراحل التخصص والتعليم العالي. فعلى ما يظهر لا تزال هناك عقبات بنيوية أساسية تعاني منها المرأة، وربما أصبح حماس وتطلع العديد منهن أمام هذه العقبات التي في أساسها عقبات مؤكدة لاستمرارية البناء البطريركي التقليدي الذي لا يزال، رغم إعطائه الفرصة للمرأة في حق التعليم وحتى أعلى المستويات، متردداً في مشاركته المرأة في الحياة العامة.

عوائق التعليم العالي والمرأة

أولاً وقبل كل شئ، رغم أن أعداد الطلبة والطالبات وكذلك الخريجين والخريجات يكاد يكون واحداً إلا أن الفرص المتاحة للتعليم العالي ولنيل درجة الماجستير والدكتوراه تميل وبشكل واضح لصالح الذكور. حتى على مستوى الأسرة، فانه رغم إصرار العديد من الأسر السعودية على تعليم بناتهم حتى المرحلة الجامعية، إلا أن حماسهم لمواصلتهن دراساتهن العليا يفتر مقارنة باهتمامهم لمواصلة الأبناء الذكور. وفرص التعليم العالي، مع توافرها، تبقى أندر وأقل محدودية مما هو متوافر ومتاح للذكور، فأعداد الإناث في الدراسات العليا محدودة بالدراسة داخل المملكة سواء في الجامعات السعودية وفي برامج مشتركة مع بعض الجامعات الأوروبية(٧). وكانت فرص ابتعاث النساء ممنوعة، وهو ما سمح به الآن إلا انه يشترط العديد من الشروط التي ربما يصعب على بعض الفتيات تحقيقها، مثل موافقة الأهل ووجود محرم يبقى معها أثناء دراستها في الخارج، إضافة إلى أن أمثال هذه البعثات محدودة ونادرة وهى متاحة فقط لمن يعملن في مجال التعليم الجامعي فقط !

وفي حالة مواصلة الإناث تعليمهن العالي محلياً، فأنهن في الغالب يعانين كثيراً في الوصول إلى المراكز العلمية والمكتبات التي تغلب عليها صبغة الذكورية. فمثلاً، غالباً ما تكون هذه المراكز أو المكتبات أو المعامل مفتوحة ومتاحة للذكور طوال الأسبوع، إلا أنها يمكن أن تكون متاحة لساعات وساعات محدودة ربما في عطلة الأسبوع للإناث ! مما يحول دون تمكينهن من الحصول أو الوصول إلى البيانات

(٧) أي تقديم برامج دكتوراه مع بعض الجامعات البريطانية وهن في السعودية.

والمعلومات التي يرغبن في الوصول اليها بسرعة. وكذلك لن يتسنى لهن، سوى في كليات الطب، الوصول إلى المعامل المتقدمة سوى لساعات محدودة وفي أوقات معينة جداً مما يعني معاناة وانقطاعاً لأيام طويلة حتى يتمكنّ من تحقيق ما هو مطلوب منهن عمله. وإجمالاً بسبب هذا الفصل القائم على أساس الجنس، تصبح عملية متابعة الأنثى للمراجع ومصادر المعلومات أمراً في غاية الصعوبة بحيث لا يتسنى للمرأة سوى القيام بأنواع معينة من البحوث والدراسات المحدودة بعالم المرأة وهو تضييق لا يعاني منه الدارسون الذكور على الإطلاق !

ونظراً إلى أن الإشراف في الدراسات العليا أمر في غاية الأهمية، وإلى ندرة وقلة عضوات هيئات التدريس المسموح لهن بالإشراف (بحسب التراتبية الأكاديمية)، فإن العديد من الدارسات دراسات عليا عليهن أن يقبلن بإشراف أساتذة ذكور عليهن. والأمر قد يكون سهلاً أو يسيراً لو كان بإمكان الطالبة مواجهة المشرف مباشرة. لكن ما تتطلبه التقاليد ومن ثم الأعراف الأكاديمية المتبعة لدرجة كبيرة هو أن يتم الإشراف على الطالبات بشكل غير مباشر، أي ان تتصل الطالبة بالهاتف وترسل ما تنجزه عن طريق البريد الداخلي أو بيد رسول وكل ذلك يستغرق وقتاً طويلاً وقد لا يساعد الطالبة على فهم ما تحتاجه لانعدام المواجهة المباشرة مع المشرف ! ولقد أدى هذا إلى قيام مشاكل بنيوية حقيقية مفادها قلة استفادة الطالبات من الإشراف غير المباشر هذا ومن ثم ضعف التحصيل والإعداد في كثير من الأحيان.

واللافت للنظر أن مسألة الإشراف غير المباشر القائم على المراسلة أو الحديث عبر الهاتف بين الدارسة أو الباحثة في مرحلة التعليم العالي والمشرف أمر «تصر» عليه العديد من أسر الطالبات بقدر ما تفرضه الترتيبات الإدارية الجامعية، وبهذا تصبح الطالبات أقل اهتماماً ورغبة في مواصلة مشوارهن الأكاديمي من ناحية، والتطويل في عملية الإشراف من ناحية أخرى.

رغم وجود فرص الحضور والمشاركة في الندوات والمؤتمرات العملية رسمياً بشكل محدود، تعاني العديد من الأستاذات العاملات في مجالات التعليم العالي متطلبات الحضور من وجود محرم وأن يتم التقديم قبلها بأوقات طويلة ورفض أو عدم قبول الأسرة، سواء الآباء أو الأزواج، بمشاركتهن في مثل تلك الندوات والمؤتمرات، ما يزيد من تكبيل النساء ويحول دون إمكان الاستفادة من هذه الفرص العلمية بما يساهم في ارتقائهن السلم الأكاديمي. وينعكس هذا في أمر الترقيات العلمية إذ نلاحظ أنه بسبب سهولة الوصول إلى المراكز العلمية والمكتبات والمعامل

العلمية وحضور الندوات والمؤتمرات فإن أعداد الأساتذة الذكور يحصلون على ترقياتهم العلمية أسرع من زميلاتهم عضوات هيئة التدريس، مما يحافظ على استمرارية التفوق والهيمنة الذكورية في الوسط الجامعي.

واذا كان بإمكان الأساتذة الذكور أن يكتسبوا خبرات عديدة وجديدة من خلال الاستعارة أو العمل في بعض المناصب في القطاع الخاص أو أن يكونوا مستشارين في القطاع العام، ورغم أن الفرص للجنسين من الناحية الإدارية متساوية، إلا أن أعداد الذكور المستفيدين من هذه الفرص والمجالات يفوق كثيراً أعداد الإناث، إذ نادراً ما تعمل عضوات هيئة التدريس الجامعي، أو من يحملن مؤهلات عالية، في مناصب قيادية أو استشارية، مما يحد من قدراتهن ومن ثم إمكانية تأثيرهن في المجتمع، رغم محاولة بعض الرائدات ذلك.

المرأة السعودية إجمالاً تعاني صراع أدوار شديد وعميق، بين دورها التقليدي كزوجة وأم وربة منزل وسيدة مجتمع (لا يزال في العديد من أوجه الحياة شبه تقليدي) ودورها كباحثة أو أستاذة جامعية. فلا يزال الدور الرئيسي في حياة الأنثى في المجتمع العربي هو أن تكون زوجة وأم تقوم بالعناية بشؤون وأمور أسرتها الصغيرة ويُعد فشلها في ذلك عنواناً لفشلها في كافة جوانب الحياة، بالرغم من نجاحها في حياتها العلمية أحياناً..

وغالباً ما يتطلب نجاحها في أدوارها التقليدية أن تتقبل «صيغاً مخففة» من متطلبات الدور والمكانة الاجتماعية بحسب ما هو سائد ثقافياً. فهي مطالبة بالتأكيد في المجال الأسري الكبير وربما حتى في المجتمع (وإن كان لا يوجد اختلاط) أن تُظهر «إذعانها» واحترامها لسلطة زوجها أو ولي أمرها عليها، ومطالبة أن تحترم الأعراف والشروط الاجتماعية المنظمة لحياتها العامة والخاصة رغم تعارضها أو تدخلها في حياتها، بل ربما كان عليها في كثير من الأحيان أن «ترضخ» لأولوية المتطلبات الثقافية الاجتماعية لتتمكن من تحقيق بعض ما تصبو إليه من إنجازات وتطلعات، وهو أمر قد يتعارض مع قناعتها المكتسبة بحسب تحصيلها، أو أن تكيف نفسها عن طريق نوع من ازدواجية المعايير أو انفصامها !

كذلك لا تزال المرأة السعودية، كما هو الحال في كافة المجتمعات الإنسانية وخصوصاً التقليدية، تعاني رفض الذكور والإناث معاً قبولها متخصّصةً عارفة في علم ما. ولقد أخبرني بعض الطبيبات كيف أن بعض مرضاهم يصرون على أن يفحصهم أطباء ذكور رغم كفاءة وارتفاع مستوى الطبيبة التي تقوم بعملها على أتم

وأكمل وجه. كذلك تقابل النساء الرائدات ممن يعملن في مجالات جديدة، أو يطالبن بالتوسع في مجال سلطتهن مثل العاملات في الخدمة الاجتماعية الطبية، عنتاً ومقاومة حتى ممن يحاولن تقديم الخدمة لهم!

فالمرأة المتعلمة المطلوبة هي المرأة التي تقبل الشروط الاجتماعية والثقافية المحددة للعلاقة بين الجنسين تقليدياً. صحيح أن تعليم المرأة وعملها أدى إلى تحسن أوضاعها داخل الأسرة والمجتمع، وصحيحٌ أن العديد منهن اصبح لهن دخل مالي مستقل مما يعني أن فرص دورهن في اتخاذ القرارات، على الأقل التي تتعلق بالصرف، آخذة بالازدياد والتوسع كماً وكيفاً، إلا أن المرأة لا يزال أمامها كما هو الحال في معظم المجتمعات العربية شوطاً طويلاً حتى يقبل المجتمع والثقافة أن تتبلور لها هوية ذاتية تعكس مستوى نضجها وتعليمها. وهو أمر يستلزم تحولات واسعة وجذرية داخل المجتمع، لا تستلزم بالضرورة أن تكون على النمط السائد في المجتمعات الغربية، لكن بالضرورة سيؤدي إلى تحسن أوضاع ومكانة المرأة في سياقها التقليدي الحالي.

والمرأة المتعلمة غالباً ما تواجه ميولاً وآراء تنتقد طموحاتها الحديثة التي تُعطي أولوية للتعليم أو لإتقان مهنة كالطب أو التعليم أو الأعمال أو خلافه على أنها أمور غير مطلوبة من المرأة، بل ربما كانت الانتقادات قاسية تدعي أن المرأة بتعلقها بمثل هذه الطموحات الحديثة إنما تهمل دورها الطبيعي كأم أو كأنثى. وأحياناً ربما ذكر لي بعض المتعلمات تعليماً عالياً أن عليهن القبول بالنعوت التقليدية مثل «النساء ولايا» أي عاجزات وفي حاجة إلى حماية الرجل ودعمه، أو بالاتهام بالنزعة العاطفية والدونية وكثرة الكلام والرغبة في لفت الاهتمام والأنظار وبالذات من الجنس الآخر، وبأن اهتمامات المرأة لا تزال محدودة وتدور في فلك الأنوثة. ولقد أوضحن أنهن اعتدن سماع أمثال هذه التعليقات سواء من الذكور أو من إناث أمثالهن، بحيث اكتسبن نوعاً من القدرة على «التطنيش» وعدم الرغبة في الدخول في نقاشات دائمة طلباً لتعديل أو تصحيح أمثال تلك الآراء أو المواقف.

وإذا كان التفوق والنجاح في الدراسة أو العمل هو المعيار الذي يقاس به ما وصل إليه الذكر في حياته العامة، ورغم إمكانية أن يكون لتفوق الفتاة أو نجاحها بعض الأهمية في حياتها الشخصية، ألا أن المعيار الذي تقاس على أساسه حياتها العامة هو نجاحها في المجال التقليدي الذي يصر عليه المجتمع، أي دورها كأم أو زوجة. بل ربما كان نجاحها وتفوقها العلمي أو المهني سبباً من أسباب نقدها

والتأكد من مدى قيامها بواجباتها التقليدية، فهي مطالبة بأن تكون ملتزمة محافظة على شرفها (أي أنوثتها وبالذات الجسدية) وكذلك بأن لا تكون في محيط الاختلاط مع الرجال وأن يكون زوجها أو والدها راضياً عنها، استناداً للمعايير التقليدية التي تفرضها عليها منظومة من أنواع السلوك المقبول من الإناث. وإذا خرجت عن ذلك فإن هذا الخروج حتى في حالة قبوله في وسطها الأسرى الصغير فإنه مثار انتقاد واعتراض في الأوساط الاجتماعية والثقافية.

ولقد أدت هذه التصورات إلى أن يكون للمتعلمات تعليماً عالياً مجتمعاتهن الخاصة، إن وجدن بقية من وقت يمكنهن الحديث فيها مع بعضهن البعض. أما عند اختلاطهن مع السواد الأعظم، فغالباً ما تطغى الاهتمامات الاجتماعية شبه التقليدية – الانتقالية – التي تعيشها النساء على الأحاديث وأساليب العيش. بمعنى أن دور المرأة المتعلمة تعليماً عالياً لم يصبح بعد نموذجاً أو قدوة يمكن أن يلعب دوراً تغييرياً، ربما يؤدي مع الوقت إلى إحداث تغيرات جذرية في حياة المجتمع.

المرأة المتعلمة ومجالات العمل

نسبة مساهمة المرأة السعودية في سوق العمل لا تتعدى ٥٪ من إجمالي القوى العاملة[٨] رغم وجود أكثر من ٤ ملايين عامل معظمهم من النساء اللاتي يعملن في وظائف التعليم والخياطة والوظائف الطبية والطبية المساعدة. وبإمكان المرأة السعودية القيام بها دون أن تزاحم الرجال أو تختلط بهم بما يتناسب مع الوضع السائد للمرأة السعودية ثقافياً واجتماعياً.

والظروف التعليمية والاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها البلاد تقتضي إعادة التفكير بشكل جذري في موضوع مساهمة المرأة في سوق العمل، بما يكفل سد احتياجات المرأة السعودية وتمكينها من الاستفادة من الفرص المتاحة في سوق العمل، وإن تطلب ذلك بعض التعديلات والتكيف في أسلوب الحياة والعمل وفي النهاية استفادة المجتمع من تعطيل نصف قوته العاملة المهمّشة عن هذه المجالات تقليدياً ومن ثم هدر أرقام فلكية من العملة الصعبة الاقتصاد المحلي في أمس الحاجة لها. وبدلاً من تكبيل المجتمع بالاعتماد المستمر على العمالة الأجنبية نحرره منها، وفي الوقت نفسه نعطي المرأة السعودية الفرصة للمساهمة في بناء وطنها بشكل عملي.

(٨) **خطة التنمية السادسة**، ١٩٩٥.

إن اهتمام الدولة بمسألة سعودة الوظائف في القطاع العام والخاص وتأكيد خطط التنمية على أهمية دخول العنصر السعودي (ذكر وأنثى) سوق العمل أمر يعد من ثوابت السياسة التنموية للدولة، وهو أمر يقتضي أن تتحول قضية عمل المرأة ومشاركتها في القوى العاملة من قضية هامشية جاءت نتيجة لاحقة على إعطاء المرأة فرصة التعليم إلى قضية جوهرية قائمة بحد ذاتها. فسوق العمل السعودية تواجه اليوم أعداداً متزايدة من الخريجات ممن يطالبن بالقيام بأي عمل تسمح به أو تتطلبه حاجة السوق المحلية. إن هذه التطورات المتلاحقة والتي غالباً ما هي قائمة بناء على تطلع ورغبة النساء وذويهم على أن يكون للمرأة عملها المستقل الذي تحصل منه على دخل يمكنها من المساهمة الإيجابية في حياة أسرتها والمشاركة في ميزانيتها على قدم المساواة أو نحو ذلك في مجتمع لا يزال إلى وقت قريب لا يعترف للمرأة بذلك، مما يعني تقدماً كبيراً ومهماً في مجال لعب المرأة أدواراً مهمة في حياتها الأسرية وربما الاجتماعية من الناحية المالية.

لقد تمكنت الخريجات من تلبية احتياجات سوق العمل في الوظائف التعليمية وهن يعملن على تحقيق ذلك في مجالات الخدمة الطبية في ظل الشروط التي يفرضها المجتمع وثقافته. وهناك متسع لفرص عمل في العديد من المهن والأعمال كالخياطة والنسيج وصناعة الأغذية والحاسوب والعديد من الأعمال الإدارية التي بإمكان المرأة العمل فيها دون اختلاط أو تعرّض المرأة فيها إلى مخاطرة جسدية مرهقة، وهو ما يتفق مع المعايير الاجتماعية الثقافية. ومن ثم المتوقع أن تتجه سياسات الدولة لإتاحة أمثال هذه الفرص وسواها لتسهيل دمج المرأة في القوى العاملة.

وهكذا بلغ عدد النساء المتقدمات أكثر من ثلاثين ألف امرأة جامعية يبحثن عن العمل ولم يتمكن ديوان الخدمة المدنية من إيجاد وظائف شاغرة لهن إما لعدم الحاجة لتخصصهن أو لعدم رغبة المتقدمات في الوظائف والأعمال البعيدة عن مقر إقامتهن. لكن تبقى حقيقة وجود أعداد متزايدة من النساء ممن يطرقن أبواب سوق العمل ويحملن شهادة جامعية. وما يصدق على القطاع الحكومي يصدق على القطاع الخاص، فلقد زاد عدد العاملات السعوديات في القطاع الخاص من ٨٣٧٤ موظفة عام ١٩٨٩م إلى ١١٢٥٧ موظفة عام ١٩٩٣م[٩]. ووصل عدد سجلات سيدات

(٩) الحازمي، حسين: «واقع ومستقبل عمل المرأة السعودية في المملكة العربية السعودية»، ندوة **واقع ومستقبل عمل المرأة في المملكة**، ١٩٩٧.

الأعمال السعوديات حتى النصف الأول من عام ١٩٩١ م إلى اكثر من ٢٠٣٧٦ سجلاً[١٠]. وكل هذه مؤشرات جديدة تؤكد على أن مسالة عمل المرأة المتعلمة أصبحت مسالة عامة ومشكلة اجتماعية. فالبطالة لم تعد حكراً على الذكور، وإنما يمكننا اليوم، في مجتمع محافظ كالمجتمع السعودي، أن نعطى عمل المرأة أهمية تعادل أهمية عمل الرجل أو تقل قليلاً، لكنها مع ذلك تبقى مطلباً ملحاً ومشكلاً لا بد من إيجاد حلول له !!

لقد أصبحت مشاركة المرأة في سوق العمل، وان يكون لها دخل نقدي مستقل وما يتبع ذلك من إمكانية المساهمة بشكل إيجابي في ميزانية ودخل الأسرة، أمراً واقعاً غير منكور. والمرأة العاملة أصبحت شريك حياة مفضل يمكّن الأسرة الجديدة من التمتع بمستوى معيشي لائق، بعدما كانت مشاركة المرأة في دخل الأسرة أمراً غير مرغوب فيه ثقافياً.

وإذا كان الحديث عن الحاجة إلى إدخال تعديل وتطوير في نوعية التعليم الجامعي للذكور حتى يمكنهم المشاركة في سوق العمل ومتطلباته، فان الأمر يشمل كذلك بالضرورة تعليم الإناث. ويقترح العديد ضرورة إعادة تقييم وربما ترتيب البرامج التعليمية بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل، وكذلك إيجاد برامج تدريب من شأنها أن ترفع مستوى مهارات وقدرات المتقدمات لسوق العمل، بما يمكنهن من الدخول بفاعلية. وتشمل برامج السعودة (أي إحلال السعوديين في العمال والمهن في سوق القوى العاملة) الإناث كما الذكور. وهذه نقلة واهتمام في غاية الأهمية !

على أن المرأة إجمالا مطالبة بربط تطلعاتها وطموحاتها في الحراك الاجتماعي برضى ولي أمرها (والدها أو زوجها أو أحد أقاربها ممن له عليها وصاية قانونية) وكما هو متوقع في أن عملية التوفيق بين الإمكانات والقدرات ومن ثم الفرص الممكنة للارتقاء ومسؤولية موافقة ورضى ولي الأمر وبالذات الزوج يعد من ابرز وأقوى العوامل التي على المرأة أن تأخذها في الاعتبار. علماً أنه علينا أن نؤكد أن الوسط الأسرى غالبا ما ضحى من اجل إعطاء المرأة فرصة افضل، فكم من الأزواج طلب إجازة مرافقة لزوجته لعام أو أكثر حتى تنقل إلى مدينته الأصلية عند حصولها

(١٠) الحسيني، عائشة: **فرص عمل المرأة في القطاع الخاص السعودي**، الرياض : مركز الخليج للنشر، ١٩٩١. وكذلك الحسيني،عائشة: **تقييم مساهمة المرأة السعودية في سوق العمل**، جدة : مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، ١٩٩٣.

على عمل في منطقة بعيدة أو أن تقف معها أسرتها مساندة، لكن أيضاً في حالات عديدة وقفت هذه الظروف حائلاً دون تحقيق المرأة طموحها. طبعاً لا ينطبق هذا على الذكور، فعلى المرأة أن تسافر مع زوجها حيثما كان عمله!

وإذا كانت متطلبات العمل تقتضي التعامل مع العديد من الضغوط والتوترات، فإن على المرأة أن تنساها عند باب الدار عند عودتها من العمل لتقوم هي بدور من (يمتص) هموم ومشاكل الزوج والأبناء ! لكن هذا ما لا يمكن أن يقع في كل الأحوال، لذلك كثيراً ما يُبدي بعض الأزواج امتعاضه من منافسة العمل لمتطلبات حياته الزوجية ولما كان ينبغي أن يجده من الراحة والجو الهادئ بعد عناء العمل، وربما ادعى البعض أن المرأة العاملة تعود إلى منزلها متعبة مما يجعلها مقصرة في خدمة زوجها وأبنائها وكأن ليس لها عليهم أن يساعدوها ويريحوها من تعبها وعناء العمل الذي كان عليها أن تمر به طيلة يومها ! إن عملية التكيّف والانسجام بين متطلبات العمل والحياة الأسرية والاجتماعية يعني في الغالب مزيداً من الأعباء والجهود على كاهل المرأة، ويجب أن يتغير مفهوم الأدوار التقليدية التي تجعل كافة الأعمال المنزلية على المرأة وضروري ظهور قيم وأعراف جديدة تجعل مساهمة وتعاون جميع أفراد الأسرة في أعباء وأعمال الحياة الأسرية أمراً ضرورياً. صحيح أن وجود الخادمة الأجنبية اجّل طرح هذه القضية بشكل جدي إلى حين، لكنها ستظهر مرة أخرى كما نتوقع في مرحلة قادمة !!

صورة المرأة المتعلمة في الحياة الأسرية

يعتقد البعض أنه بسبب مساهمة المرأة في ميزانية الأسرة فإن ذلك جعلها تلعب أدواراً أكثر نشاطاً في قرارات الأسرة في قضايا الاستهلاك وأسلوب حياة الأسرة، وربما أضاف بعضهم التأكيد على أنها أصبحت تتطلب مكانةً ودوراً أعلى في حياة أسرتها، وانتشار الأسرة ذات النواة المستقلة في سكنها ساعد من توسعها للحصول على مكانة اجتماعية جعلها تتطلع إلى أن يعاملها زوجها على قدم المساواة معه من ناحية وأن يعمل على دعمها ومؤازرتها في حياتها العامة والعملية من جهة أخرى.

على أن الآراء مترددة في مسألة اهتمام المرأة المتعلمة بتعليم أبنائها وتربيتهم. فهناك بعض الدراسات المؤكدة على أن المرأة أصبحت أكثر شعوراً بالمسؤولية في استخدام أوقاتها بشكل عقلاني، فهي تخصص أوقات لتعليم وتربية أطفالها. ونظراً إلى أنها متعلمة فهي تقوم بذلك مباشرة، ولأن لديها مصدر مالي مستقل يمكنها أن

تمكّن أبناءها من الحصول على رعاية وتعليم إضافيين سواء في شكل دروس إضافية أو تشجيع الأبناء على حضور دورات والاشتراك في نوادي وهوايات مفيدة، وتسهم في توسيع مداركهم بالسفر إلى الخارج أو تعريفهم على أسر متعلمة، لذا أصبح الإقبال على المتعلمات شرطاً من شروط اختيار العديد من الشباب للزواج[١١]!

والمرأة المتعلمة والعاملة أصبحت تنظم أوقاتها بشكل أكثر عقلانية. فهي تجعل الزيارات والحفلات النسائية في أوقات الفراغ، وبشرط أن لا تكون على حساب حياة أسرتها، إذ انشغالها عنها ساعات طويلة يومياً جعل العديد منهن يفرغن ساعات يومياً لحياتهن الأسرية! ومن ثم، تلعب المرأة المتعلمة أدواراً اجتماعية جديدة تتمثل في المحاضرات والمنتديات التطوعية والعلمية على حساب الحفلات والزيارات النسائية التقليدية، بل حتى أن العديد منهن تمكن من إبداع عالمهن الخاص. فصديقات أو زميلات العمل هن في كثير من الأحيان صديقات خارج إطار العمل، وهكذا بدأت تظهر مستويات وأساليب حياة ترتبط بمستوى التعليم والعمل!

تكلفة التعليم العالي على المرأة

إذا أرادت المرأة أن تحصل على مستويات عالية من التعليم أو التخصص فإن عليها في كثير من الأحيان أن تقرر في أمر بدائل أخرى تختار بينها، ولعل من أهمها قرار أمر الزواج. فكما هو معروف أن الاستمرار في التحصيل العلمي يقتضي تأخر الزواج، ولقد أدى ذلك إلى تأخر عام في سن الزواج. إذ أصبح سن الزواج عند معظم أفراد المجتمع يرتبط إما بتخرج الفتاة من المرحلة الجامعية أو دخولها بما يكفل تخرجها وإمكانية عملها. ولعل ظاهرة شروط التعليم والعمل التي تصر عليها معظم الأسر الحضرية في عقود الزواج[١٢] إنما هو تأكيد في حياة الفتاة على ضرورة إلزام الزوج على أن تكمل الفتاة فرصتها في التعليم الجامعي والعمل على حصولها على عمل يمكنها من الاستقلال المالي !

لكن طموح العديد من الفتيات في مواصلة دراستهن العالية أو التخصص في مجال علمي ما قد يعني في كثير من الأحيان تأجيل موضوع الزواج إلى موعد

(١١) با قادر، ابو بكر: عقود الزواج «اتجاهات الزواج في مدينة جدة في ضوء عقود الزواج»، **مجلة كلية الأداب والعلوم الأنسانية**، ج (٥)، ١٩٨٥.

(١٢) المرجع السابق، ص٢٠٦-٢٢٣.

متأخر، وهذا قد يمتد لسنوات طويلة يؤدي إلى ما يعرف «بالعنوسة» أي بقاء الفتاة دون زواج. ولقد أصبحت هذه المسألة ظاهرة اجتماعية في بعض المجالات من أبرزها في مجال الطب أو مجال الدراسات العليا للمتفوقات، ومن تستطيع الالتحاق بالدراسات العليا تتشجّع لمواصلة الدراسة وتأجيل زواجها.

هذا يثير سؤالاً عن القابلية للزواج، بمعنى أن التعليم والرغبة في الارتقاء في سلم الحراك الاجتماعي قد يحول دون إمكانية الارتباط بمؤسسة الزواج من طرف الذكور والإناث، على أن بإمكان الذكور الاعتماد على دعم ومساعدة الزوجة التي ترعى وتخدم زوجها الذي يعمل من أجل تحصيل شهادة عليا، لكن العكس نادر ما يقع. وتعد مسألة قبول المرأة أن تتعلم على حساب «تضحية» من الزوج أمراً نادراً ونتيجته أيضاً غير مأمونة إذ قد ينجم عنه تفاوت غير محمود بين مستوى الزوجة التعليمي والاجتماعي ومستوى زوجها الذي يقل عنها تعليمياً واجتماعياً. وهناك العديد من الزيجات التي يظهر فيها هذا التفاوت وهى تعد زيجات «مصلحة» يتزوج فيها شبه أمي أو على الأقل تحصيله بسيط بسيدة أعلى منه مكانة اجتماعية وهو أمر غير مرغوب فيه اجتماعياً بعد، إذ يفضل العديد من الرجال أن يكون الترتيب الاجتماعي هو العكس !

كذلك، يتردد البعض في السماح لزوجته بالاستمرار في العمل، وربما أدى ذلك التردد إلى مشاكل أسرية أو حتى الطلاق بسبب الوسط الذي تعمل فيه الزوجة. ففي مجال الطب مثلاً طبيعة العمل تتطلب نوعاً من الاختلاط المحدود ولكنه لا يزال يشكل وضعاً غير مرغوب فيه خاصة إن كانت الزوجة من المتفوقات في العمل. فإن المكائد والضغائن المهنية قد تطال حياتها الأسرية وتسبب لها ولأسرتها الكثير من المشاكل. وتجد العديد من النساء المتعلمات تعليماً عالياً أن عليهن أن يتصرفن بشكل مبالغ في التقليدية والتمسك بشروط المجتمع الثقافية وأعرافه من أجل تجنب سوء الفهم أو تعريض الذات لمعاملة غير لائقة. وهكذا بدلاً من أن تصبح المرأة المتعلمة رائدة وقائدة للتغير الاجتماعي ربما كانت في بعض الأحيان من المحافظات على التقليد المطالبات باستمرارية السلطة البطريركية، رغم أن مجرد وجودها هو تحدٍ لتلك السلطة !

وهكذا نجد أنفسنا في ناحية هذه المداخلة السريعة نؤكد على أن المرأة المتعلمة اليوم لا تجسد «تودد» الجارية، فهي تعمل وتشارك داخل مجتمعها بشكل واقعي وجهودها تسهم في تحول وتنمية مجتمعها، لا من أجل الظرف وإمتاع

ذكورية الذكور فيه، ولكنها في الوقت نفسه لا تشكل عنصراً نقدياً يرفض استمرار أشكال العلاقات السائدة في المجتمعات البطريركية ويعمل وبشكل علني على إزالة تلك العلاقات وإبدالها بعلاقات تضمن وتكفل للمرأة مكانة وموقعاً أفضل وأكثر مساواة مع موقع الرجل.

إن التيار الجديد من النساء المتعلمات والعاملات إنما يشكل تحولات انتقالية وربما يدخل بشكل تدريجي متصاعد تغيرات على جوهر وأساس السلطة البطريركية بحيث تتلاشى من نفسها. ربما ؟

الأستاذات الجامعيات في كلية الآداب ودورهن الثقافي

نهى بيومي(*)

ارتبطت كلية الآداب، بالنسبة إلي، بالنساء أساتذة وطلاباً. فأنا أدِّرس في قسم اللغة الفرنسية الذي تضم هيئته التعليمية ١٧ أستاذة وأستاذاً واحداً، أما طلابنا فهم في غالبيتهم العظمى من الإناث. الحضور النسائي بارز في الكلية ،فلا عجب أن تستيقظ عيني على هذه الظاهرة المثيرة للانتباه، لا سيما أن العين تربط الرؤية بالتفكير. أحاول في هذه الدراسة التعرف إلى منظورات الأكاديميات عن دورهن الثقافي في الجامعة، وكذلك لفت النظر إلى أهمية معارفهن عن دورهن وعن دور الجامعة الثقافي، إذ لا يكتمل إصلاح الجامعة إلا بالالتفات إلى وجهات نظرهن عن دور الجامعة الثقافي. لقد قصدنا من دورهن الثقافي دراسة إنتاجهن (بحث، دراسة، مقالة) وأنشطتهن (مؤتمر،حلقة دراسية، محاضرة، تدريب) لما لهذا الدور عموماً من أهمية في تنشيط الحياة الثقافية الجامعية وتجديد المقولات وبناء التيارات الفكرية. فأردت التعرف إلى طبيعة هذا الدور وديناميته الراهنة وترابطاته الأكاديمية، ومعانيه الفعلية، خاصة أن كلية الآداب تفرعت خلال الحرب إلى فروع خمسة في مناطق مختلفة (بيروت، الفنار، طرابلس، البقاع، صيدا)، مما يستدعي التفكير أيضاً في مدى الاختلاف والتماثل في دورهن الثقافي بحسب الفرع، وصولاً إلى صور حيّة عن الدور الثقافي لكلية الآداب وللجامعة.

(*) أستاذة الأدب الفرنسي في كلية الآداب ـ الجامعة اللبنانية.

كان من البديهي أن أعود إلى الإحصائيات المتوافرة عن أعداد الأستاذات في الكلية للنظر في دلالات أعدادهن، وإلى المصادر الأخرى التي تفيدني في الاستدلال على إنتاجهن الثقافي. وقبل ولوج الإحصائيات المتعلقة في كلية الآداب، توقفت عند الإحصائيات العامة عن الجامعة، رغبة مني في تكوين إطار النظر قبل التركيز على مشهد كلية الآداب. هكذا حين قارنت بين أعداد الطلاب في الجامعة اللبنانية المسجلين (٢٥٠٨٧ ذكر/ ٣٧٥١٥ إناث) والخريجين (٢٠٤٢ ذكر/ ٣١١٩ إناث)[١] لاحظت زيادة أعداد الإناث على أعداد الذكور، وحين قارنت بين أعداد الأساتذة الإناث والذكور(٧٨،٤٪ ذكور، ٢١،٥٪)[٢] تجلى عدم التناسب بينهما. فالحديث عن التأنيث الطالبي لا يتوافق وأعداد الأستاذات عموماً.

أما نسبة الأستاذات في الملاك في كلية الآداب فهي لا تتجاوز ٢٤٪ والمتفرغات٣٦٪ وفقا لإحصائية الجامعة اللبنانية للسنة الدراسية ٢٠٠٠-٢٠٠١[٣] (أنظر الجدول الأول)[٤]. على أننا نلاحظ أن نسبتهن أعلى في الفرع الأول ثم الثاني، وتبدأ بالتضاؤل في الفرع الثالث، ثم تنخفض بشكل كبير ومقلق في الفرعين الرابع والخامس، مما يشير إلى أن الأستاذات لم تستفدن من التفريع.

أما «دليل الباحثات العربيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية»[٥] فانه يشير

(١) انظر: النشرة الإحصائية للعام الدراسي ١٩٩٩-٢٠٠٠ الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. المعد: المركز التربوي للبحوث والإنماء.

(٢) أنظر: نظام، جواد؛ سمات الهيئة التعليمية، في الأمين، عدنان (إشراف) **التعليم العالي في لبنان**، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ١٩٩٧،ص. ٤٤٧.

(٣) أنظر: إحصائية الجامعة اللبنانية للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١.

(٤) الجدول الأول :الأساتذة/الأستاذات في كلية الآداب. إحصائية الجامعة اللبنانية للعام الدراسي ٢٠٠٠-٢٠٠١.

الفرع	ملاك/ذ	ملاك/إ	المجموع	نسبة الإناث	متعاقد متفرغ/ذ	متعاقد متفرغ/إ	المجموع	نسبة الإناث
الأول	٦٩	٣٨	١٠٧	٣٥،٥٠٪	٦	٩	١٥	٦٠٪
الثاني	٧٨	٣٩	١١٧	٣٣،٣٣٪	٨	٤	١٢	٣٣،٣٣٪
الثالث	٥٠	١٨	٦٨	٢٦،٤٧٪	١٠	١	١١	٩،٠٩٪
الرابع	٥٧	٣	٦٠	٥٪	١٠	١	١١	٩،٠٩٪
الخامس	٨١	٨	٨٩	٨،٩٨٪	٢	٢	٤	٥٠٪
المجموع	٣٣٥	١٠٦	٤٤١	٢٤،٠٣٪	٣٦	٢١	٥٧	٣٦،٨٤٪

(٥) بيومي، نهى؛ حطيط، فادية؛ غندور، مريم؛ **دليل الباحثات العربيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، بيروت، تجمع الباحثات اللبنانيات والمركز الثقافي العربي، ١٩٩٩.

إلى ارتفاع أعداد الباحثات في الفرع الأول(٣٣) وانخفاضه في الثاني(١٩) وتضاؤله في الفروع الأخرى. كما أن نسبة الباحثات بالمقارنة مع أعداد الأستاذات مرتفعة في الفروع عموماً[٦] (انظر الجدول الثاني)[٧]. فهل يمكننا الإدعاء أن نشاطهن البحثي متمركز في الفرع الأول ثم الثاني، وأن الأستاذات في الفرعين الرابع والخامس رغم قلة عددهن هن في غالبيتهن باحثات؟

وحين عدت إلى لائحة منشورات الجامعة اللبنانية، فإنها أظهرت مشاركة ضعيفة للأستاذات في منشورات الجامعة اللبنانية، كما بينت ندرة إنتاج كتب مشتركة بين الجنسين. وإذا نظرنا إلى سنوات النشر فإننا نجد أن غالبية إصداراتهن الفردية والمشتركة قد تمت في الثمانينات (١٦ كتاباً، ونجد كتاباً واحداً نشر عام ١٩٦٩)، أما في التسعينات ومع بدء استعادة الجامعة جزءاً من عافيتها بعد الحرب، فإن نشر كتب الأستاذات قد انخفض (٩ كتب). ذلك يدفع إلى البحث عن أسباب ضعف مشاركتهن الحالية في منشورات الجامعة ، مما لا يدخل في نطاق بحثنا[٨]. لكن يمكننا القول إن الأستاذات الباحثات لم يستفدن بشكل مقبول من إصدارات مؤسستهن العاملين فيها، على الرغم من أن عددهن الإجمالي كباحثات جيد (أنظر الجدول الثالث)[٩].

(٦) نتحفظ على نتائج الدليل، أولاً لصدوره عام ١٩٩٩، فلا بد أن تغيراً قد حدث خلال هذين العامين. ثانياً، من الجائز عدم شموليته لجميع أسماء الباحثات على الرغم من ادعائه المحاولة لأسباب تعود لسفر، السنة السابعة، عدم تجاوب الباحثة، الخ.

(٧) الجدول الثاني: الأستاذات الباحثات.دليل الباحثات العربيات في العلوم الإنسانية.

الفرع	ملاك/إ	تفرغ/إ	المجموع	باحثة	النسبة المئوية
الأول	٣٨	٩	٤٧	٣٣	٪٧٠،٢١
الثاني	٣٩	٤	٤٣	١٩	٪٤٤،١٨
الثالث	١٨	١	١٩	٣	٪١٥،٧٨
الرابع	٣	١	٤	٣	٪٧٥
الخامس	٨	٢	١٠	٦	٪٦٠
المجموع	١٠٦	٢١	١٢٧	٦٤	٪٥٠،٣٩

(٨) أنظر: لائحة أسعار منشورات الجامعة اللبنانية.

(٩) الجدول الثالث: إصدارات الأستاذات الباحثات في منشورات الجامعة اللبنانية.

منشورات الجامعة اللبنانية	كتاب/ذ	كتاب/إ	المجموع	النسبة إ/ذ	كتاب مشترك إ/ذ	النسبة كتاب مشترك	كتاب المجموع العام	النسبة العامة
العدد	١٥٨	٢٢	١٨٠	٪١١،٩٨	٥	٪٢،٧٠	١٨٥	

نستنتج من هذه المصادر الثلاثة أن أعداد الأستاذات وإنتاجهن متمركز في الفرعين الأول والثاني، وأن التفريع لم يؤد إلى زيادة أعدادهن بنسب مهمة، ولم يكن عاملاً منشطاً كافياً لإنتاجهن الثقافي (أبحاث وأنشطة علمية). غير أن الأرقام على أهميتها لا تملك القدرة الكافية على جلاء الحقيقة ورسم صورة واضحة المعالم لدور الأستاذات الثقافي في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بفروعها الخمسة. لذلك أجريت مقابلات نصف موجهة مع عينة منتقاة (١٥ أستاذة معظمهن في الملاك ومتفرغات، واثنتان متعاقدات. الفرع الأول:٤، الثاني:٢، الثالث:٣، الرابع :٣، الخامس:٣) لأتبين منهن، ووفقاً لمنظورهن الخاص، دورهن الثقافي في الكلية، ومدى مساهمتهن في تطوير النشاط والإنتاج الثقافيين (محاضرات، ندوات، مؤتمرات، إصدارات، مجلات..). فمن المهم الالتفات إلى نوعية النشاط والإنتاج الثقافيين والتوقف عندهما، ذلك لأنهما يكشفان ثراء التجارب ومدى مساهمة الأستاذات النوعية في التنمية الثقافية–أي تطوير الطروحات الفكرية وتنمية الوعي العلمي بالقضايا التي يطرحها المجتمع المحلي والدولي– وليس مجرد النمو العددي. فالجزم بحسن أوضاع الأستاذات الثقافية في الفرعين الأول والثاني وسوئه في الفروع الأخرى لا بد أنه ضرب من التجني. فكوني أستاذة في الفرع الأول جعلني على تماس مع انتقاداتهن للعوائق المؤسساتية التي لا تشجع الإنتاج ولا تدفع به إلى الأمام، فكيف أثق إذن بالأرقام ؟

ووقع اختياري قصداً على النشيطات بحثاً وعملاً، كي أتعرف إلى المحفزات والعوائق المؤسسية، مبتعدة قدر الإمكان عن عوائق الإنتاج الذاتية/الاجتماعية التي عالجتها في موضع آخر(١٠). وكانت فرصتي عظيمة بلقاء أستاذات مميزات على الصعد الثقافية والإنسانية، تحلين ببعد النظر وشموليته، وبصياغة رؤى تبلور العوائق وتخطط لمستقبل أفضل لهذه الكلية. فوجدت في قولهن ثروة من التجارب الثقافية الحية المكنوزة في عملهن الجامعي. لقد أعددت لائحة بالأسئلة التي توجه المقابلة، ولم يتسن لي مقابلتهن جميعاً لأسباب مختلفة، فتفضلن مشكورات بإرسال أجوبتهن مكتوبة، ثم أعقبتها اتصالات توضيحية(١١).

أما محاور الدراسة فهي ثلاثة:

١–دور الأستاذات الثقافي في إطار بنية المؤسسة الجامعية: بين العوامل

(١٠) أنظر بيومي، نهى؛ الباحثة والبحث: العوائق الذاتية والاجتماعية، في **باحثات III**، بيروت، تجمع الباحثات اللبنانيات، ١٩٩٧، ص. ١٣١.

(١١) ارتأيت عدم ذكر الأسماء بعد أن أظهر بعضهن رغبته في ذلك، وأشرت إلى الفروع بالأرقام.

المعيقة والعوامل المنشطة.

٢-طبيعة إنتاجهن الثقافي وترابطاته.

٣- مفاعيل دورهن الثقافي في الكلية والمجتمع وعلاقته بالتفريع.

المحور الأول: دور الأستاذات الثقافي في إطار بنية المؤسسة الجامعية: بين العوامل المعيقة والعوامل المنشطة:

تؤمن الدراسات الجامعية للأستاذات مدخلاً مميزاً إلى المعرفة وباباً مرغوباً فيه للحياة المهنية(١٢) وعملاً مهماً في حياتهن على جميع الصعد: الصحة النفسية، المستوى الاجتماعي-الاقتصادي، الصداقات، السعادة، المرتبطة بما يحدث في الجامعة. من هنا أهمية الجامعة لهن، وما توافق غالبيتهن على اعتبار كلية الآداب «أساساً»(ت.د.٢) مركزاً ثقافياً مهماً لدعم الطموح المعرفي والإنتاج الثقافي، إلا تأكيداً على هذه الأهمية. فهي تشكل نقطة انطلاق لتحقيق الذات (ك.ب.٢)، وموقعاً يعطي شرعية للإنتاج الثقافي (س.ح.٥). ويفترض أنها «المكان الأمثل الذي يحقق الطموح المعرفي» (م.ح.٥) «الذي يتيح للأستاذ أن يكون منتجاً ثقافياً» (د.ع.٥).

لكن هذا الاعتبار والافتراض اللذين ينتميان إلى باب التوقع مقترنان بتحفظات تربط أهمية الدور بتحققه عملياً. هكذا كررن استخدام «لكن..» واثنتان من بينهن رفضتا بالمطلق اعتبار الكلية مكانا للطموح المعرفي والإنتاج الثقافي في «غياب الأطر الجامعية التي تشجع على البحث والإنتاج» (ز.د.٣) وغياب التجهيزات المادية في حدها الأدنى.

وفي جميع الأحوال، فإن توافق الغالبية على دور الكلية الثقافي لا يعني البتة أنها تقوم عملياً به، فهناك مسافة تفصل المفترض عن الواقع. وحين أبدين تحفظاً حيال إنجازها هذا الدور، قدّمن عرضاً واضحاً مفصلاً للعوامل المنشطة لدورهن الثقافي والمعيقة له، وبينّ أنهن كمنتجات ومالكات للمعرفة يدركن أن نوعية أعمالهن والاعتراف بقيمتها مرتبطان بدعم الكلية الرسمي وغير الرسمي لهما.

١-العوامل المعيقة:

فمن المعلوم أن الإنتاج الثقافي في الكلية يتطلب توافر شروط مادية ملائمة

(١٢) Francine Harel Giasson, Les femmes interpellent l'université, Colloque **l'université "avec" les femmes**, Ecole des Hautes Etudes Commerciales, Montreal, 1991, p.5.

لخلق مناخات التفاعل الثقافي بين الأساتذة مع بعضهم البعض وبينهم وبين الطلاب والمجتمع، وتجسيد هذا التفاعل في الدراسات والأنشطة. لكن واقع الحال يشير إلى افتقار الجامعة عموماً لهذه الشروط المحفزة[١٣]، فكيف تقيم الأستاذات البنية التحتية في فروع كلية الآداب؟.

أ – البنية التحتية للفروع:

المكان:

سوف ندرس المكان من زاوية دوره في تنشيط عملية الإنتاج الثقافي للأستاذات أو إعاقته لها، وسنهتم فقط في هندسته الثقافية التي توزع الأدوار وتؤطرها في وظائف محددة.

إن معظم أبنية فروع كلية الآداب غير مؤهلة لتكون جامعية، فهي إما مبان سكنية (الفرع الأول) وإما مبان مدرسية (الفرع الرابع). من هذه النقطة بالتحديد أي من تشتت المجال الحيوي يبدأ تشرذم الطاقات وضعف التواصل الثقافي، وتتلاشى إمكانية تعزيز المناخ الجامعي.

المكاتب:

لا يعود مستغرباً والحال هذه افتقار الأستاذات إلى مكاتب للعمل فيها ولاستقبال الطلاب «ليس لي مكان انتمي إليه وانطلق منه» (ك.ب.٢)، «لا مكان لدي لاستقبال الطلاب» (أ.م.١). إن افتقارهن إلى مكاتب ساهم في إضعاف انتماءهن إلى الجامعة. لأن من شروط الانتماء الإقامة في مكان وبناء عيش فيه وذاكرة وخبرات.

المكتبات:

لا تلبي المكتبات حاجات الأستاذات لتحضير المواد التعليمية ولإجراء البحوث. اعتقدت (ك.ب.٢) انه لكونها مختصة بالأدب الفرنسي المعاصر لا تجد في المكتبة المراجع الحديثة. لكن (س.ح.١) المتخصصة بالتصوف لا تجد أيضاً المراجع المناسبة.إضافة إلى قصورها في توفير الكتب المناسبة لحاجات التعليم والبحث، يعاني تصنيفها للكتب ثغرات (س.ح.١) ومساحتها ضيقة لا تتسع للعمل فيها (ج.غ.٤) ودوامها غير مناسب، إذ لا تفتح بشكل دائم.

(١٣) الأمين، عدنان؛ بيضون، احمد؛ حداد، انطوان؛ شاوول، ملحم؛ نور الدين، خليل؛ **قضايا الجامعة وإصلاحها**، بيروت، دار النهار للنشر والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص. ٥٥–٥٨.

إن محدودية المراجع وغياب الاشتراكات في المجلات المتخصصة يشكلان عائقين مهمين للبحث وينتجان «فجوة في المعلومات» مقلقة «فسوف يتخطانا الزمن» (ج.غ.٤) إذ يتعذر «الاطلاع على ما ينتج في العالم العربي والغربي» (أ.م.١) «ولا ميزانية متوافرة لشراء الكتب أو حتى تصويرها، ولا مختبرات فعلية –في قسم الآثار مثلا– إنما صورية» (م.ن.٤). كان الحل البديل لهن بناء مكتباتهن الخاصة، فتكبدن مصاريف كبيرة للحصول على المراجع من لبنان ومن الخارج (ك.ب.٢).

كذلك لا تتوافر حواسيب للأساتذة في مكاتبهن لمتابعة العمل على أبحاثهن في الكلية خلال الدوام (أ.م.١).وهي لا تتوافر للطلاب، خاصة طلاب الدراسات العليا كي تزودهم المعارف أو توفر طباعة أبحاثهم «ما زالوا يقدمون أبحاثهم بخط اليد» (س.ح.١).

القاعات الجامعة

إن غياب أماكن اللقاء بين الأساتذة وبينهم وبين الطلاب يضعف الحياة الثقافية، إذ يفصل الجسم التعليمي بعضه عن بعض فيبعده عن إمكانية الحوار والتفاعل الخلاق للأفكار والمشاريع. فالمكان إطار حياة الأفكار وتداولها وصياغتها: «لا يتم التعلم في قاعة الصف فقط بل في الملاعب والنادي ومقهى الجامعة. فالحلقات الطلابية هي التي تنشيء الثقافة. المقهى أهم حتى من المكتبة» (س.ح.١). و«مع أن اللقاء بالزملاء مفيد، إلا انه يتم خارج الكلية، فلا شيء يشد للبقاء فيها، حتى الغرف القليلة التي يتواجد فيها الأساتذة غير مكيفة بشكل مناسب (أ.م.١)». في غياب المكان الجامع يذهب كل أستاذ إلى بيته بعد محاضرته أو إلى أماكن اللقاء الأخرى خارج الكلية. كما أن عدم وجود مسرح في الكلية يعيق تنظيم الأنشطة (ج.غ.٤).

أدى هذا النقصان في الأماكن الجامعة إلى تحول التعليم الجامعي إلى «تعليم تلقيني» بدل أن يكون هدفه إنتاج الأفكار. كما أن تشرذم المكان (مباني منفصلة) وتقطع أوصاله (غرف للتعليم فقط) أضعف الانتماء إلى بنية موحدة للجامعة وليس فقط للكلية، وغيب إمكانية بناء «جو جامعي» (أ.م.١).

إن شروط العمل والإنتاج غير الملاءمة إطلاقاً (أ.م.١) دفعتهن إلى ارتياد الأمكنة الأخرى التي تساعد على التواصل، تحقيقا لممارسة أنشطة ثقافية ولإنجاز الأبحاث، كالمشاركة في مؤتمرات الجامعات الخاصة وارتياد مكتباتها، أو في أعمال الجمعيات الأهلية. وبقي المنزل بتجهيزاته البحثية مكان العمل الدائم.

وهكذا فإن غياب الأماكن الجامعة والمجالات الحيوية للتواصل يفرز أنماطاً من العلاقات غير تواصلية ولا تفاعلية. ذلك شكل مفارقة بين الصورة المفككة لهذا المكان وبين رغبة الأستاذات في التواصل، انطلاقاً من أهمية الجامعة لهن.

ب – المناهج:

لا يزال أحد عناصر مدخلات التعليم الجامعي المهمة وهو المناهج في كلية الآداب بعيداً عن مواكبة التغيرات الثقافية والاجتماعية والأدبية. فنادراً ما تطرقت المناهج إلى القضايا الفكرية الراهنة أو قضايا العيش، إذ بينت هذه المقابلات قصور بعض البرامج عن الانتماء إلى القضايا المحلية وغربتها أحياناً عن متطلبات الواقع، الأمر الذي أعاق عملية تفاعل الأفكار وإنضاجها من أجل المساهمة في إنتاج معرفة موصولة بالتجربة وبالمعاش المرتبطين زمانياً ومكانياً: «المناهج نظرية بحتة لا تطل على المشكلات اليومية، فنحن نعلم ارسطو وأفلاطون على أهميتهما، لكن قضايا الحياة اليومية مهمة وملحة بمشكلاتها، وليس من فسحة لنقاشها» (ب.ي.٤).

كان من نتائج جمود المناهج وضيقها كما وصفتها الأستاذات –بالطبع من بين عوامل أخرى– بحثهن خارج الكلية عن إطار ثقافي يتواصلن عبره مع مواضيع راهنة تمس عيشهن ومجتمعهن (محاضرات، مؤتمرات، حلقات تدريبية، كتابة في الصحف)، علماً أن دور الجامعة يتمثل أساساً في خلق مساحة لقاء وحوار حول القضايا المعاشة وصياغة معارف عنها وكذلك ممارسة أنشطة ثقافية متعددة الاهتمامات.

ويتبين لنا أيضاً أن موضوع المرأة غير مطروح للدرس عموماً في برامج كلية الآداب المولجة بدراسة الإنسانيات، أي المواضيع التي تمس العيش والخيال والرمز والواقع. في قسم الفلسفة على سبيل المثال «لم نقم يوماً بمعالجتها..فهي تعتبر بالنسبة إلى واضعي البرامج مسألة هزيلة!» (ب.ي.٤). ولهذا الموقف قيمة استدلالية تظهر غربة المناهج عن الواقع المعيشي عموماً وعن متطلبات الأستاذات خصوصاً: «عندي طموح شخصي أن أوصل الهم الذي أعمل عليه إلى الجامعة: مفهوم القول النسوي واستنباط شروط بنائه ووجوده» (أ.م.١). وكذلك الحال في أقسام الآداب حيث تكرر انتقاد خلو البرامج من الكتابات النسائية، مع أن غالبية الطلاب من الإناث. وهو ما يحرم المعرفة الجامعية من إمكانات التجديد الفكري التي تحملها هذه الكتابات.

على الرغم من طغيان العنصر الأنثوي على الطلاب في الكلية، وحضور ملموس عموماً للأستاذات، فان المناهج لا تأخذ بعين الاعتبار هذا الحضور من وجهة نظر تربوية. غير أنهن يلتففن في التعليم على هذا القصور في المناهج، عن طريق اثارتهن هذا الموضوع وطرحه للنقاش (ا.م.١، ج.غ.٤) وإجرائهن بحوثاً خارج الجامعة تساهم في تطوير المعرفة النسوية (أ.أ.١، ب.ي.٤، ك.ب.٢)، كأنهن مسؤولات عنها بصفة شخصية–كونهن نساء– وليس بصفة أكاديمية، مع أن هذه المعرفة تسد ثغرة في العلوم الإنسانية وتحمل تصحيحات مهمة، «فبفضل خضوعها إلى تجريب جريء ومقاربات ومناهج جديدين فهي تحمل إمكانيات مهمة للتجديد الفكري».[١٤] كما أن المعرفة المنقولة عن طريق الجامعة تؤثر إلى حد ما على الطلاب والطالبات من حيث اثارة وعيهم على قضية المرأة وتسلحهم بأدوات نقد التنميطات والصور السائدة عن المرأة (د.ع.٥).

كما تفتقر المناهج في بعض التخصصات إلى تبيئة المفاهيم والروائز في علم النفس. مثلاً، انتقدت بعض الأكاديميات قصور الكلية عن تقديم المفاهيم الأساسية في هذا التخصص:

«كنت في كل عام أحاول صياغة محاضرات بشكل كنت أظنه أفضل. إنما يبدو لي اليوم أن هذا النوع من الاستعارة المعرفية كان أمراً مضافاً ولم يكن أصيلاً، لأن الجامعة بالذات والدائرة التي أعمل فيها لم توفر فرصة تبيئة المفاهيم أو تقنينها. ليس هناك تكوين للمادة التي أدرسها» (أ.أ.١).

تمثل هذه الثغرات الثلاث جمود المناهج وغياب موضوع المرأة عنها وعدم تبيئة المفاهيم في المناهج اتجاهاً ينحو منحى تغييب قضايا العيش بكل أشكالها، وغياب الدراسات النسائية في كلية تتأنث يوماً بعد يوم[١٥]، وتبيئة العلوم. ونضيف إليها تغييب وجهة نظر بعض الأكاديميات في المناهج.

---

(١٤) Francine Harel Giasson, op.cit, p.9

(١٥) Esther Garke, Les femmes dans les universites suisses, **Perspectives universitaires**, v. 3, n. 1/ 2, 1986, p.79.

لقد وجدنا الموقف عينه من الدراسات النسائية في جامعات سويسرا، إذ استنتج هذا البحث أن تحسين أوضاع الأكاديميات لن يتم إلا بجهود مضاعفة من قبلهن مقرونة بإجراءات سياسية.

ج – المراكز البحثية والنشر وتمويل الأبحاث والأنشطة:

يظهر استطلاع الآراء أن الجامعة تقلل من قيمة البحث طالما أنها لا تعنى بتطويره ولا بتنمية القدرات البحثية لدى الهيئة التعليمية: «لا تقدم الكلية دوافع للبحث والإنتاج» (س.ح.٥) و«لا دعم للأستاذ ليقوم بأبحاثه ولينشرها» (م.ن.٤) إذ إن تكلفة البحث تتجاوز أحياناً إمكانيات الباحثة، ولا تقدم التسهيلات اللوجيستية لإصداره «فإذا كتبت لا أجد مكاناً للنشر في الكلية» (ب.ي.٤).

وهناك افتقار إلى المعايير الأكاديمية والانضباط (ب.ي.٤). كما أن «تقييم الأبحاث عشوائي لا يقوم على أساس أكاديمي» (أ.م.١). وأثار بعضهن سلبية عدم تفرغ الأستاذ للبحث «نظراً لأوضاعه المادية» (ب.ي.٤). وانتقدن عدم استثمار «كفاءات الأساتذة كي تثمر في البحث» (ك.ب.٢)، وعدم الاهتمام بالترجمة (أ.م.١). كما لا توفر الكلية الدعم المادي لتنظيم لقاءات ثقافية (ج.غ.٤). لهذه الأسباب جميعها، فإن التساؤل مشروع حول استراتيجيات الجامعة الثقافية.

د – الاستراتيجية الثقافية للكلية :

تعرّف الأستاذات الاستراتيجية الثقافية للكلية بطريقة النفي، أي يحددنها بالاستبعاد: «عدم توافر العوامل المنشطة، والتي من أهمها تطبيق المنهجية العملية وتكليف أساتذة وطلاب الآثار بدراسة المواقع الأثرية في لبنان» على سبيل المثال (م.ن.٤) «لا إلزامية تحضير مؤتمرات»، «غياب موقع أستاذ باحث» (س.ح.٥)، «غياب تسهيل المساهمة في المؤتمرات في الخارج من مثل تقديم مساعدة مالية، أو تسهيل الغياب.فكيف تتطور الجامعة من غير ذلك؟»، «غياب الاستفادة من إصدارات الجامعة» (ك.ب.٢) «تراجع الجامعة عن المساهمة في التربية على ثقافة الشراكة بين المؤسسات حيث أن المؤسسة العلمية الأكاديمية هي وحدها المؤهلة لتحديد شروط البناء الصالح لهذا التعاون» (و.ش.٣).

كما أن الجامعة لا تتبنى تأسيس تيارات فكرية في الآداب والعلوم الإنسانية «حيث بإمكان الأستاذ أن يعدّ مجموعة من التلاميذ الباحثين الذين يكملون مساره الفكري ومنهجه ويطورونه، فيؤسس بذلك مدرسة فكرية» (س.ح.١). ولقد فسر بعضهن هذه الظاهرة انطلاقاً من «أزمة العدة التعليمية والمعرفية»: «إذا كان الهم هو البحث الدائم عن هذه العدة، التي لم تستطع أن تجد لها لغة محلية ولا مكاناً عند الطالب ولا حتى عند الأساتذة ، لا يمكن لهذه الوضعية أن تدفع إلى الإنتاج المعرفي

في التعليم الذي نمارسه. هذه ظاهرة ملفتة في الجامعة اللبنانية بالذات،أنها لم تنتج تيارات معرفية ولا مدارس نظرية» (أ.أ.١).

ويضاف إلى ما سبق مسألة التفرغ ومعاييره التي لا تقيم اعتباراً للإنتاج الثقافي للأستاذ (د.ع.٥). كما إن عدم قيام الجامعة بدورها الثقافي التفاعلي مع المراكز الثقافية في لبنان وخارجه يدفع الأستاذات «إلى حالة من الاستكانة للدور التدريسي. بينما الزملاء الذكور قد استعادوا التفاعل مع المراكز الثقافية المنتجة في الخارج بفضل فرصهم الأكبر في التحرك» (أ.أ.١).

هكذا تواجه الكلية إعاقات مركبة ومتعددة تطال التخطيط العلمي والإداري وأنساقه التي تظهر فجوة قائمة بين تطلعات الأستاذات وإمكانياتهن من ناحية وعدم الاعتراف بها عملياً والاستفادة منها من ناحية ثانية وبشكل كاف، فلا موازنة بينهما، إذ تهدر كفاءاتهن ولا تثمر في التفاعل ما بين الجامعة والمؤسسات اللبنانية والعربية والدولية على مستوى البحث (ك.ب.٢) أو في تفعيل بناء تيارات فكرية وبحثية وتنظيمها في أطر جامعية (س.ح.١). إن هدر الطاقات هو وجه من أوجه انقطاع التواصل ما بين الجامعة (التخطيط والتنفيذ) والهيئة التعليمية (العنصر الفاعل) وعلى وجه الخصوص في حالة الأستاذات.

هـ ـ ذهنية فردية لا جماعية

من الطبيعي أن تعزز الانقطاعات في التواصل، التي رتبتها جملة من العوائق، الذهنية الفردية على حساب الذهنية الجماعية في سلوك الأكاديميين والإداريين. إذ تبين المقابلات أن تبادل الخبرات والمعارف والاطلاع على الأبحاث بين الهيئة التعليمية محدود جداً (س.ح.٥، ك.ب.٢، ا.م.١) كما تظهر «غياب عقلية فريق العمل والإنتاج من ضمنه، إذ يتصف بعض الأساتذة بذهنية الموظف أكثر من ذهنية الباحث» (س.ح.٥).

غير أن الأكاديميات حاولن تنشيط الدورة الثقافية في الفرع الذي يعملن فيه. لكن التجربة كانت مخيبة بسبب تفكك علاقات الأقسام ببعضها وانغلاقها على ذاتها وعلى معارفها[١٦] (س.ح.١).

(١٦) تقول (س.ح.١) «حسب تجربتي حتى لو قمت بسلسلة محاضرات فان الحضور يبقى ضعيفا. إذ ان الأقسام غير مفتوحة على بعضها البعض. فمثلا مؤتمرات قسم التاريخ هي لطلاب التاريخ وأساتذتهم مع تواجد رسمي فقط من قبل الآخرين».

لا شك في أن خارطة العلاقات التي رسمتها الأستاذات والمتعلقة بقراءة إنتاج الأستاذة وتكوين فرق عمل، وتنسيق التعاون الفكري بين الأقسام لتبادل المعارف، وتأسيس علاقات مهنية، تشير إلى تفكك مقلق في شبكة العلاقات الثقافية في الجامعة.

و – الترقيات

يشكل نظام الترقيات في بعض جوانبه عائقاً أمام تطور بعض الأستاذات. فالنظام الفرنسي الذي اعتمدته الجامعة في قبول دكتوراه حلقة ثالثة، وتغير هذا الخيار في فرنسا، قد حدّ من أفق الترقية، إذ يبقى الأستاذ «أستاذاً مساعداً مهما أنجز من أبحاث» (ا.م.١). وهي مسألة بحاجة إلى علاج جدي.

اقتراحات:

إن رؤيتهن النقدية للجامعة لم تحل دون تقديمهن اقتراحات كفيلة برأيهن تصحيح الأوضاع الثقافية، وهي ذات شقين: شق يتعلق بترتيب البيت الداخلي للجامعة، وشق يتعلق بترتيب العلاقة بالدولة والمجتمع. كان للشق الأول هدفان، أولهما تحقيق بنية مادية مناسبة لتعزيز دورهن الثقافي المربوط حكماً بتعزيز دور الثقافة في الجامعة عموماً. هنا برزت أولوية إنجاز بناء جامعي يتيح التواصل بين الأقسام وبين الأساتذة وبين الطلاب ومع المجتمع وتأمين التجهيزات الميسرة للأبحاث (كتب، مجلات، حواسيب، مساعد باحث، الخ). وثانيهما إنجاز بنية تحتية علمية، وعلى رأسها إنشاء مراكز أبحاث، «فالجامعة التي تخلو منها تبقى منقوصة الدور» (ز.د.٣)، وتكوين مجموعات بحثية لتشجيع التفاعل والتكامل بين الأساتذة الباحثين لبعث التنافس الإيجابي بينهم (س.ح.١) ثم ربطن البحث «بالاهتمامات الفكرية والتساؤلات المطروحة على الساحة الثقافية المعاصرة بحيث لا يكون مجرد ترف فكري يرضي طموح الباحث» (ز.د.٣)، وتحفيز الطلاب والأساتذة على البحث والنشر في مجلة جامعية متخصصة (د.ع.٥)، وإنشاء كرسي باحث (س.ح.٥)، وكذلك إيلاء النشاطات الثقافية حيزاً مهماً من خلال أدراجها في موازاة المناهج المعرفية المقررة كمدى ثقافي يتفاعل فيه أساتذة الفرع وطلابه مع أساتذة من فروع أخرى ومن جامعات أخرى، وذلك بغية الانفتاح على ثقافات الآخرين ومواكبة كل جديد (ت.د.٢، ز.د.٣، ك.ب.٢، م.ح.٥). إضافة إلى إقامة لقاءات فكرية بين متخصصين من كل الفروع «فهنا وحدة الجامعة» (ك.ب.٢). «كما ينبغي أن يكون

هناك تبادل أساتذة بيننا وبين الجامعات الأخرى في لبنان وخارجه» (م.ح.٥). وتنشيط الترجمة في بعض الاختصاصات، وتقويم الأبحاث بناء على معيارية شفافة، وتعديل سلم الترقيات، وإدراج موضوعة النساء وكتاباتهن في مناهج العلوم الإنسانية كي تتكيف مع حاجاتهن العلمية المستجدة.

وأخيراً فإن إنجاز هذه المطالب كفيل تحويل الجامعة كما ترغب الأستاذات «إلى حيز للتوظيف النفسي والمعرفي والثقافي والاجتماعي» (أ.ا.١).

أما الهدف الثاني فيتمثل في تعزيز دور الكلية الثقافي «في المجتمع المحلي كي تكون محل إنتاج ثقافي» إذا تم تطبيق مفهوم الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع المدني، و«ما يحتاجه هذا الاتفاق لتنشيط الشراكة بين مؤسسات المجتمع المدني هو قناعة أهل الجامعة به ليس فقط لتلبية بعض المطالب الخدماتية وإنما لتأسيس بنية ثقافية متكاملة حول مفهوم الشراكة» (و.ش.٣)، وكذلك الاستفادة من طاقات الأستاذات في الدولة وفقاً لاختصاصاتهن. إن انفتاح الجامعة على المجتمع بمؤسساته الخاصة والعامة كفيل تعزيز دورها من خلال ربط إنتاجها الثقافي بالقضايا المطروحة في المجتمع.

يحق لنا أن نتساءل والحال هذه عن دوافعهن للإنتاج الثقافي. توافقن على أن دوافع إنتاجهن الثقافي ذاتية أولاً، مع أن الجامعة مثلت لهن مكاناً للطموح المعرفي «إنه جهد شخصي» (ا.م.١) و«متعب» (ك.ب.٢) و«أنتج وأبحث لأن لي الرغبة في ذلك وتلك هي الطريق التي اخترتها كي أحقق ذاتي» (ز.د.٣)، «الحافز ذاتي أكثر منه موضوعي» (ن.ن.١). وثانياً، انتماءهن المجتمعي والتزامهن بقضاياه: «كوني من زحلة واختلطت وسافرت، استطعت التواصل مع جميع من حولي. إذن أنا قادرة على توصيل رسالة العلم إلى مختلف طلاب الطوائف والأديان. هذا ما يعطيني حافزاً واندفاعاً للإنتاج» (ج.غ.٤). وثالثاً، يؤكد تمتعهن بفكر تواصلي على أهمية التواصل بين الأقسام والفروع والجامعة والمجتمع والعالم، إنه منحى تفاعلي وشمولي. إذن مع وجود العوائق من جهة ووجود دافعية قوية لديهن للإنتاج الثقافي من جهة أخرى، يصبح من تحصيل الحاصل أن يتصف إنتاجهن بالفردية (د.ع.٥). وأما إنشاء لجان ثقافية في الكلية فلا يكفي لتعزيز دورهن الإنتاجي: «لا أرى لهذا الأمر فاعلية ملحوظة، ذلك أن الإمكانيات التي تتيحها الجامعة في هذا المجال محدودة جداً؛ (م.ح.٥).

استجبن لهذه التحديات عن طريق تكوين معارفهن العلمية وإنتاجهن خارج أطر

الجامعة (س.ح.١). كل ذلك لأنه «يفترض بالكلية أن تكون مطرحاً لإنتاج المعرفة» (أ.أ.١). فللجامعة قيمة عليا وتؤدي دوراً رمزياً في المجتمع، وهي محبطة لهن إذا اقتصرت على كونها مجرد مرآة عاكسة لمحيطها (ز.د.٣) بدل أن تكون مؤسسة قيادية، لرسم طريق التقدم.(١٧)

٢-العوامل المنشطة:

لقد واجهت الأستاذات جملة من المعوقات، وقمن بالعديد من المبادرات الجادة والفعالة لتنشيط الجو العلمي في الكلية ولأجراء البحوث. فما هي طبيعة هذه المبادرات والحوافز المثيرة لها وكيف كانت استجاباتهن؟

اختارت الأستاذات الرهان على ربط الفرع بالفروع الأخرى وبالمؤسسات الجامعية والثقافية اللبنانية والدولية وبمؤسسات المجتمع المدني لإغناء أعمالهن البحثية وتغيير الجو الثقافي في الكلية وتنشيط الثقافة العامة في المحيط الاجتماعي. واستخلصنا من تجاربهن الميدانية تسعة عوامل دالة على قلقهن المعرفي وعلى محاولتهن تطوير كل من الذات والكلية والمجتمع.

أ - العلاقة الأكاديمية بين الفروع والأقسام

ساهمت (ب.ي.٤) في قسم الفلسفة بلقاءات حول مواضيع فلسفية، مما أتاح فرصة الانتقال من التعليم التلقيني إلى النقاش والحوار وذلك ابتداء من عام ١٩٩٥. وتكرس هذا الجهد الجماعي عام ١٩٩٩ «باللقاء الفلسفي» الذي جمع طلاب الفروع الخمسة في قسم الفلسفة، وكون حالة من الانفتاح الإيجابي. وهدف هذا اللقاء إلى رفع الأداء التعليمي والحوار وتأسيس مكتبة فلسفية وإصدار دوريات وإعلان بيروت عاصمة دائمة للفلسفة. «نحن نحضر اليوم مؤتمر الحاجة العربية المعلنة إلى الفلسفة»، وقد تم الترخيص لهذا «اللقاء الفلسفي» رسمياً على انه جمعية تعاونية محدودة. كما هدف إلى إنماء التفاعل الوطني على صعيد الفروع وتقريب وجهات النظر، فأثر في عملها البحثي من خلال الحوارات وحفز طموحها المعرفي، خاصة مع إصدار فرع البقاع مجلة دراسات وبحوث في الفلسفة والعلوم والإنسانية.(١٨)

---

(١٧) Les femmes interpellent l'université, op.cit. p.7.

- من اللافت للنظر أنني وجدت التوجه ذاته لدى الأكاديميات في كندا. فهل هي صفة مميزة للنساء؟

(١٨) صدر العدد الأول عام ٢٠٠٠، وأساتذة الفرع هم الباحثون والممولون.

إنها مبادرة تعنى بما هو أكاديمي لكنها تنتمي إلى المجتمع المدني، فاللقاء هو نشاط مستقل عن هيكلية الجامعة ويضم أساتذة من مختلف الجامعات.

وبما أن قسم اللغة العربية الفرع الخامس لم يعقد خلال عشر سنوات أي مؤتمر، فإن (د.ع.٥) شاركت في مؤتمرين عقدهما قسم التاريخ «لهما علاقة بالأبحاث التي اعمل عليها». هكذا تجاوزت ضيق الإطار الذي تعمل فيه، ووسعت من نطاق اهتماماتها عن طريق فتح علاقة علمية بقسم آخر أكثر نشاطاً من قسمها.

ب – العلاقة العلمية مع المؤسسات الأكاديمية والرسمية والاعلامية والجمعيات

تسافر (ك.ب.٢) إلى فرنسا في الصيف فتعمل في مكتباتها، وتلقي المحاضرات كأستاذ زائر في جامعاتها، وتساهم في مؤتمرات دولية توسع من افقها، فتوصل إلى طلابها المحصلة العلمية التي كونتها خلال زياراتها العلمية.

كما شكلت المراكز الثقافية والإعلامية بالنسبة إلى بعضهن، عاملاً منشطاً للإنتاج الثقافي: «تميزت كتاباتي بالتنوع، من الأدب إلى البحث إلى المقالة. لكنها كانت دائماً مشغولة باختصاصي. إنما تأتى هذا الإنتاج من مراكز ثقافية بعيدة كلية عن الجامعة، مما جعلني شخصاً راكضاً نحو إنتاج ثقافي ما» (أ.ا.١).

ونزعت بعضهن إلى إقامة الشراكة بين الجامعة والبلدية(و.ش.٣) فأثمر هذا التعاون نشاطات ثقافية ساهمت بلدية طرابلس في إقامتها متعاونة مع الجامعة اللبنانية الفرع الثالث (مؤتمر فلسفي، استضافة مفكرين روس في إطار حوار الحضارات، إشراك الجامعة اللبنانية في التخطيط لأعمال مركز الدراسات الإنمائية والبلدية). كما موّلت بلدية زحلة اللقاء الفلسفي.

وبما أن الكلية لا تلبي حاجات البقاع التنموية، بالنظر إلى كون مناهجها نظرية، لذا فإنهن يتواصلن مع الجمعيات الأهلية للمساهمة في حل القضايا الاجتماعية والثقافية ميدانياً. وأدركن من خلال النشاط الخارجي إمكانية تعديل البرامج. على سبيل المثال، فإن مادة الأخلاق النظرية يمكن تحويلها إلى مادة تطبيقية عن طريق التفكير بصياغة تشريعات لقضايا حياتية مستجدة. وبذلك يجد خريج الفلسفة عملاً في نقابة الأطباء مثلاً من خلال عمله معها على صياغة أخلاقيات المهنة: «فمن المهم أن نجد تطبيقات عملية للمواد النظرية» (ب.ي.٤). إن جمود المناهج حثهن على تجاوز إطار الكلية، فازداد إنتاجهن في الخارج لأن فرص الداخل أقل والأجواء

الثقافية في المجتمع أغنى.

ج – العلاقة المعرفية والاجتماعية بالطلاب

تقسم (ج.غ.٤) الحصة التعليمية لتستوعب النقاش والحوار حول القضايا الفكرية والمجتمعية واليومية. كما تجري بعض صفوفها في الهواء الطلق إفساحاً في المجال للطلاب كي يعبروا عن همومهم وقضاياهم، مما يعطيهم دفعاً إلى الأمام حيث أن المناهج لا تتسع لمثل هذه الهموم، كما تغيب أمكنة استقبال الطلاب.

وقرنت بعضهن دورهن الثقافي الفاعل «بالمستوى الثقافي الذي يتميز به خريجو قسم الفنون والآثار، فحيثما تابعوا دراساتهم العليا، في لبنان أو خارجه، تميزوا ونال العديدون منهم شهادة الدكتوراه» (م.ن.٤)، فربطن دورهن الثقافي بطريقة التعليم وبالعلاقة «الوثيقة والحميمة» مع الطلاب ومواكبتهم في عملهم وتشجيع الموهوبين (د.ع.٥).

وأكد بعضهن الآخر على محاولته تكوين فكر نقدي لدى الطلاب: «هذا هو دور الفلسفة: تكوين عقل نقدي منفتح مسالم حواري يقبل الآخر ويستوعب فكرة التنوع. إذا استطعنا أن نحفز جيلاً على هذه الشاكلة فإنه سيكون مستعداً لدخول عالم غير متجانس»(س.ح.١).

أما بعضهن الآخر فأكد على التبادل المعرفي بينهن وبين الطلاب: «تكّون في الكلية تيار من الطلاب المهتمين بالاختصاص الذي أعطيه. فشكلوا لي حافزاً لمزيد من البحث،و استفدت بدوري منهم» (ك.ب.٢).

ووجد بعضهن في تعليمهن مواداً خارج اختصاصهن فرصة لتزوّد معارف جديدة تغني مواد الاختصاص وتضيف إليها أبعاداً غير مسبوقة. غيرت (س.ح.٥) طريقة عرض المعلومات في الدبلوم. وحين طلب من (ج.غ.٤) الإشراف على عمل الطلاب الميداني في علم النفس، عمقت دراستها فيه ونالت دبلوماً في المعالجة النفسية.

٣- ناقل المعرفة والباحث عنها

بمبادرة شخصية عقدن حلقات ومؤتمرات علمية في الأقسام العاملين بها (ن.ن وأ.أ١) «آخرها التحضير لمؤتمر حول الأدب الفرنكوفوني والحوار بين الثقافات في العالم العربي الذي سيعقد في أواخر شهر آذار–عقد– في الفرع الثالث والذي أوكلت إلي مهام تنسيق أعمال لجنته التحضيرية. لقد أثر عملي في الكلية بصورة إيجابية

على إنتاجي الثقافي لأنني من المؤمنين أن لا فصل بين دور الأستاذ الجامعي كناقل للمعرفة ودوره كباحث عنها. فالتعليم الجامعي يضعني باستمرار في مواجهة أسئلة جديدة ويفتح أمامي آفاق البحث» (ز.د.٣).

خلاصة:

حاولت غالبيتهن تثمير إفادتهن من الفرص المتاحة لهن خارج الجامعة وخارج البلد لصالح التعليم الجامعي والتكوين الفكري للطلاب، وفتح الجامعة على المجتمع وعلى المراكز الثقافية والإعلامية. فالخارج أغنى العمل الجامعي ولم يفقره، إذ جعل الأستاذة مهمومة بتطوير طرق التعليم والمناهج، مما أتاح ربطهما، إلى حد ما، بانشغالات المجتمع وقضاياه. أي أنهن شددن العلاقة بين الأكاديمي والحياتي. الخارج لا غنى عنه كونه مصدر إنتاج الثقافة، حتى وإن كان المطلوب تغيير أوضاع الجامعة ومأسستها على الصعيد الثقافي وتحفيز البحث وقيادته في البلد. هكذا يبقى هدف الأستاذات التفاعل البناء مع المحيط ومع العالم المحلي والدولي.

المحور الثاني: أشكال إنتاجهن الثقافي وترابطاته

أراد هذا المحور دراسة إنتاجهن بغية التعرف إلى مكان إنتاجه، في الجامعة أم خارجها؟ وهل هو فردي أم جماعي؟ ضمن الاختصاص أم يتجاوزه؟ ومدى ارتباط المادة التعليمية والاهتمام الثقافي بإنتاجهن، ما يعطينا من صورة عن مسار إنتاجهن وأشكاله.

١- قضايا النشر:

كان المخرج للأستاذات مع ضعف بنية الإنتاج الثقافي في الكلية، الانفتاح على المجتمع، خاصة وأن طلب مشاركتهن يأتي بمبادرة من مؤسساته المدنية التي تحفزهن للمساهمة في إنتاجها. بدورهن أقبلن على التواصل معها.إن تبادل الحوافز هو ما ينقص العلاقة بالجامعة، وهذا لم يمنع بعضهن من إصدار أبحاث مرجعية للطلاب وعلى نفقتهن الخاصة و«بشكل فردي لأني لم ألق دعماً من أية جهة كانت (م.ن.٤٠). وهو ما يدلّ على افتقار النشر في الجامعة إلى خطة تعطي الأولية في النشر إلى المواد التعليمية. بالنظر إلى هذا الوضع فإن النشر تم خارج الجامعة بغالبيته، وبمبادرات فردية، كما هو حال المجلة الفلسفية التي أصدرها أساتذة قسم الفلسفة الفرع الرابع، ومجلة Phare التي أصدرها بعض أساتذة الفرع الثالث.

تخضع أبحاثهن إلى الثلاثة عوامل: النشر، الموضوع، التقييم. النشر بمجمله تم خارج الجامعة. أما مواضيع الأبحاث فجزء كبير منها مرتبط بالاختصاص وبمواد التعليم وجزء آخر يتجاوزهما. لكن تقييم هذه الأبحاث يعود إلى الجامعة بهدف الترقية. وبالتالي نرى أن إنتاجهن في العموم مرتبط بالجامعة عبر هذه الحلقات الثلاث، وإن كانت الحلقة الأولى هي الأضعف. ولا يفوتنا التأكيد على أن غياب مركز أبحاث في العلوم الإنسانية وفرق بحثية في الفروع عاملان معيقان للإنتاج الثقافي عموماً ولتشكيل مرجعية علمية خصوصا.

لبعضهن علاقات علمية مع بعض المؤسسات الثقافية اللبنانية والعربية والدولية، مما أتاح لهن مجال النشر في مجلاتها المتخصصة وفي أعمال المؤتمرات التي تعقدها وفي دور نشرها «وذلك لأنه ليس هناك مجلة علمية واحدة تصدر عن كلية الآداب في الجامعة، ولأن الموازنة المرصودة لمنشورات الجامعة اللبنانية ضئيلة مما يجعل عدد الأبحاث الصادرة عن هذه المنشورات قليل جداً» (ز.د.٣، ك.ب.٢، س.ح.١). كما يتاح لبعضهن بالنظر إلى انتمائهن إلى جمعية عربية متخصصة كالجمعية الفلسفية العربية، المشاركة في مؤتمراتها وإصداراتها (ع.ا.٣).

٢- ارتباط البحث بالاختصاص:

يرتبط إنتاج الأغلبية بالاختصاص ويتخذ منحيين مختلفين، الأول معني بالاختصاص الدقيق، والثاني بتوسعته ليتداخل وبقية العلوم الإنسانية[١٩]. تنتسب إلى المنحى الأول أي الإنتاج ضمن الاختصاص، مجموعة أكاديميات من الفروع المختلفة، من بينها (م.ن.٤، ز.د.٣). وتخوف بعضهن في حال البعد عن الاختصاص من تهميشهن (س.ح.٥). إنها وجهة نظر جديرة بالنقاش، إذ ما زال قائماً في بلادنا وفي الجامعة تحديداً التجاذب في العلوم الإنسانية بين التشدد في الاختصاص وفتحه على التخصصات الأخرى التي توسع من آفاقه وتغنيه وتعينه على فهم الظواهر المعقدة.

(١٩) وجيه كوثراني،البحث والباحث والمؤسسة الأكاديمية، إشكالية الموقع والدور، **الفكر العربي**، عدد ٢٧، بيروت ١٩٩٩. ينتقد في دراسته المناهج في الجامعة اللبنانية، خاصة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية التي «تحمل تأثيرات تقسيم الاختصاصات وفقا لفواصل عازلة فيما بينها تصل إلى حد «استقلال» كل علم في «قسمه» عن الآخر». يؤدي هذا الأمر إلى «قصور في المنهج وأحادية في النظر إلى الأمور» ولا سيما أن «الظواهر مركبة ومتعددة الأبعاد في مضامينها وممتدة في الزمن من ناحية حركتها كماض وحاضر ومستقبل»، ص ٤٠.

ولا يعني التقيد بالاختصاص البعد عن القضايا المطروحة على الساحة الفكرية، بل ربطن البحث بقضايا المجتمع: «يفترض أن تعكس الجامعة بأبحاثها الإشكاليات الفكرية المطروحة علينا كمجتمع وكمفكرين» (س.ح.١). كما أن «اختصاص الفلسفة الإسلامية قد أصبح من الاختصاصات المسؤولة عن توضيح مسائل شائكة تغزو الساحة الثقافية»[٢٠] (و.ش.٣).

في المنحى الثاني يظهر ميل بعضهن لتوسعة الاختصاص واعتماد تداخل الاختصاصات وليس فصلها: «إن إنتاجي يتجاوز اختصاصي بالمعنى الضيق ليغطي معظم العلوم الإنسانية لأنني أرى أن لا حدود فاصلة بين هذه العلوم» (د.ع.٥)، ورأت (ج.غ.٤) أن «الفلسفة واسعة» فكتبت مواضيع سياسية واجتماعية مختلفة. كما رأت (م.ح.٥) أن إنتاجها لا يتوقف عند حدود اختصاصها لأنها تعنى «بالقضايا النقدية بشكل عام». وأكد بعضهن تفضيله لهذا النهج «اهتم بالأبحاث المتعددة الاختصاصات، على الرغم من تخصصي بالرواية الفرنسية. لا احب أن أنحصر باختصاص واحد بل أستفيد من اختصاصي وأطوره وأوسعه» (ك.ب.٢) ونجد الموقف ذاته عند (ع.ا.٣، أ.ا.١، ب.ي.٤، س.ح.١، ا.م.١). أما البعض الآخر فلم يكن إنتاجهن حاسماً لأي من الاتجاهين، فجزءٌ منه يقع في الاتجاه الأول وجزء آخر في الاتجاه الثاني (ن.ن.١).

لاحظت أن كل المهتمات بقضايا المرأة وكتاباتها قد وسعن من أفق تخصصهن وشبكنه باختصاصات أخرى. وهذا دليل على أن الاختصاصات بحد ذاتها تضيق على موضوعة المرأة عموماً[٢١]، وإلا لما شعرن أنهن يخرجن عن اختصاصاتهن حين يدرسنها، وأن المناهج بدورها تضيق بها «أيجاد القول الأنثوي، هو همي المعرفي الذي أطرحه، والذي يتعدى الإطار الأكاديمي الجامد» (ا.م.١). كما أن فتح الاختصاص الدقيق، كان نتيجة تطور مسار علمي مربوط بالمواضيع المطروحة في

(٢٠) تقول (و.ش.٣): «نستقبل في قسم الفلسفة أعدادا من الطلاب الذين اكملوا دراسات في معاهد لاهوتية وشرعية. يأخذ هؤلاء وقتا في استيعاب الفروقات بين التدريس في هذه المعاهد وبين الجامعة، فيتحول هدف الإنتاج حكما الى استعراض هذه الفروقات».

(٢١) تنتقد النسوية الأوروبية التصور الذكوري للعلوم. أنظر Esther Garke, op.cit, p. 79. Jeanne Peiffer, La place reservée aux femmes en sciences exactes et appliquées: place aveugle ou non-lieu? in **Perspectives universitaires**, v. 3, 1986.

وتشير الباحثة إلي اعتراض النسوية على استبعاد قضايا العيش الذات من قبل المنظرين في العلوم. ص. ١٢١. من أجل إعادة التساؤل حول هذه النظريات استعارت النسوية أدواتها من عدة علوم بينها علم المعرفة والتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس المعرفي والألسنية.

المجتمع والضاغطة أحياناً على الباحثة مثل المقارنة بين الأديان نتيجة سيادة الطائفية في البلد. تقول (س.ح.١) «إختصاصي ابن عربي. انطلقت منه للدخول إلى العالم الصوفي ككل، ثم توسع اهتمامي فكبرت الدائرة لتشمل دراسة الإسلام والأديان والمرأة».

٣- ارتباط البحث بمواد التعليم

أكدت غالبيتهن الرابط المتين بين مواد التدريس واهتماماتهن الثقافية وإنتاجهن، لكنه يتسع و يضيق تبعاً لاهتماماتهن. ففي تمتينه فائدة في تثقيف الطلاب في الدرجة الأولى: «حيث يتسنى لي توصيل روح المادة إلى الطلاب.فالثقافة التي تتخطى المدون في المقررات تشكل فائدة جلى لهم» (س.ح.١)، وفي الدرجة الثانية تفيد في توثيق العلاقة بين المادة التعليمية والقضايا الراهنة[٢٢]. وفي الدرجة الثالثة تعمق أبحاثهن: «إن مواضيع بحثي في الفلسفة حول الفكر الغربي وعلاقة الشرق بالغرب. وكل ما اعلمه يصب ضمن محاولة فهم علاقات الشرق بالغرب والتغير الذي حصل في مجتمعنا وبنيتنا الفكرية نتيجة لهذه العلاقة» (س.ح.٥).

على أن هذا الرابط تأرجح بين القوة والضعف وفقاً للمواضيع التي تثير اهتمام الأستاذة (ت.د.٢) والتي لا علاقة لها بالضرورة بالمناهج التي تدرسها (د.ع.٥). وفي حالات أخرى تتجاوز الأبحاث المواد التعليمية «فغالباً ما انتج خارج إطار ما ادرس» (ع.ا.٣)، خاصة حين تبتعد مواد التعليم عن الاختصاص والاهتمام (م.ح.٥) أو حين تبتعد اهتمامات الأستاذة عن اختصاصها وعن مواد التدريس (ب.ي.٤). لكن وجود إطار فكري مثل «اللقاء الفلسفي» أتاح توثيق الرابط بينها.

يساعد توصيف العلاقة بين مواد التعليم والبحث والنشاط الثقافي في تبيان مدى التخطيط المنهجي لاستيعاب تخصصاتهن واهتماماتهن المختلفة من جانب، ومدى مرونة المناهج المختلفة في مواكبة الطروحات الفكرية الجديدة من جانب آخر. والصورة التي توصلنا إليها تفيد بضعف التخطيط المنهجي من حيث زيادة فروع الاختصاص، وعدم مرونة المناهج وتغيرها المستمر لاستيعاب المواضيع والقضايا المنهجية المستجدة في العلوم الإنسانية، وهو ما يثير القلق من استمرار الافتراق بين ما يدرس في الجامعة وبين حركة الأفكار في المجتمع وفي العالم.

---

(٢٢) تقول (س.ح.١) «لقد بنيت مساراً لتحويل المقررات التي أدرسها الى مدخل حي لنقد ما نعيشه على صعد مختلفة بحيث نعرض معا الطلاب وانا المفاهيم السائدة للنقاش والحوار».

٤- طبيعة البحث :

- البحث الفردي

من الطبيعي أن تتصف أبحاث الأكاديميات بالفردية بعد أن بينا جملة من العوائق البنيوية. لقد حددن في هذا الخصوص أسباباً هيكلية تتعلق «بغياب الفكر الفريقي في العمل البحثي» (س.ح.٥) و«غياب المجموعات البحثية في الكلية» (ز.د.٣) وغياب إطار يشكل مرجعية بحثية (و.ش.٣). وكذلك وصفن أسباباً مادية مثل عدم تخصيص منح بحثية لمدة محددة (ك.ب.٢)، و«عدم توافر مساعدين للبحث والطباعة وتفريغ الاستمارات» (ب.ي.٤).

في حين أن جزءاً من إنتاج بعضهن موزع بين الفردي والجماعي، لكن غالبيته فردي للأسباب التي ذكرنا أو يكون جماعياً حسب الفرص (س.ح.١).

- البحث الجماعي

أما الإنتاج الجماعي فهو على ندرته مشروط بالانتساب إلى إطار ثقافي مثل الحركة الثقافية-انطلياس (ت.د.٢) أو مجلة مثل «مجلة الدراسات الأدبية» في قسم اللغة الفارسية التي أعيد إصدارها بعد توقفها خلال الحرب، (د.ع.٥) أو طباعة أعمال الندوات العلمية (ن.ن.١، س.ح.١، ك.ب.٢).

نستخلص مما سبق أن العمل البحثي غير مؤسسي في غالبه وغير نابع من مخططات الجامعة، بل هو مبادرة فردية تقوم على الحافز الشخصي والرغبة الذاتية. والعلاقة بالبحث تتم فردياً وفي بعض الحالات القليلة تتم ما بين الفرد والمؤسسة (مجلة، دار نشر، هيئة ثقافية). كما وأن المؤسسات خارج الجامعة تستقطب أعمالهن في لبنان وخارجه، بينما تفتقر الجامعة إلى خطط بحثية بهدف خدمة المجتمع والمساهمة في التنمية الثقافية وتطوير العلوم الإنسانية وتبيئتها. وكذلك تشرذم الطاقات البحثية بحيث يصعب رصد إنتاجها وقراءته طالما هو من نوع المقالات في غالبيته. من هنا أهمية الأطر البحثية في الجامعة لتشكيل تراكم معرفي وتطوير العلوم واستفادة الباحثين منها.

المحور الثالث: مفاعيل دورهن الثقافي في الكلية والمجتمع:

١- اتجاهات مساهماتهن في التنمية الثقافية: نحو نموذج ثقافي أنثوي؟

مع تقلص موقع البحث في الجامعة ومع استبعاد الأستاذات عن مواقع القرار في المؤسسة (إدارة فرع-عمادة) وقلة عددهن في الفروع، فإن الإنتاج الثقافي بحثاً

وأنشطة يؤكد تبنيهن المعرفة طريقاً للالتزام الاجتماعي. لقد تبين لنا من خلال مسارهن المهني أنهن تجاوزن إلى حد ما عوائق الإنتاج الثقافي، ونجحن في تشكيل جزر منتجة تقوى على الظروف المادية، فمثلن نموذج الأستاذة الأقوى من المؤسسة–كما هو حال اللبنانيين عموماً–محاولات في ذلك النهوض قدر الإمكان بالكلية والمجتمع.

غلبت السمة التواصلية على العلاقة التي تربط إنتاج الأستاذات الثقافي مع الكلية والمجتمع. إنه مؤشر واعد بدور أفضل للجامعة في خدمة المجتمع، هذا إذا تم التغلب على عوائق الإنتاج الثقافي التي تم ذكرها في المحور الأول. ومع إدراكنا أن كل عمل ثقافي يساهم في التنمية الثقافية في الجامعة والمجتمع، إلا أن رصد تأثيراته يبقى أمراً صعباً. على أننا سنستدلّ على هذه التأثيرات من خلال رصد بعض اتجاهات العمل الثقافي البحثي والتعليمي التي تظهر بشكل غير مباشر المعايير المؤسسة له.

فعلى سبيل المثال، تم فتح الفروع على بعضها عبر إطار «اللقاء الفلسفي» الذي أتاح دراسة ومناقشة مواضيع تهم الأستاذة والطلاب والمجتمع (ب.ي.٤) وساهمن في محاضرات فلسفية وفي يوم فلسفي طويل بمشاركة الفروع الخمسة، إضافة إلى زيارات فلسفية من فرع إلى آخر (س.ح.١). كما تم التواصل ما بين الأستاذات وطلابهن المنتمين إلى جمعيات أهلية، فلبين رغبتهم بإلقاء المحاضرات فيها توسيعاً لمجالات المعرفة والحوار التي لا يتسع لها العمل الجامعي (ج.غ.٤)، أو شاركن في الندوات الثقافية والقين المحاضرات في المنتديات العامة بطلب منها فاسهمن «ولو بنذر قليل» في التنمية الثقافية في الفرع الذي يعملن فيه. وكان الدافع لإفادة الطلاب هو المحرك الأساس في كل الأحوال، فأتحن لهم فرص التعبير لتمتين العلاقات وتنمية التواصل (ج.غ.٤)، وكذلك إدارة نقاش معهم انطلاقا من مواضيع مثيرة للجدل (ا.م.١). واطلاعهم على الأنشطة الثقافية في البلد كي يستفيدوا منها (ن.ن.١) إضافة إلى القيام برحلات علمية (م.ن.٤).

كما رصدنا اتجاهاً ثانياً ركز على مستوى الخريجين كمعيار دال على جدية مساهمتهن في إعداد الطلاب، واتجاهاً ثالثاً عمل على تطوير الحاجات المعرفية لدى الطلاب والأساتذة في الكلية وفتحها على المجتمع اللبناني والعربي والدولي[٢٣]

(٢٣) تقول (ع.أ.٣): «في العام ١٩٩٢ توليت رئاسة قسم الفلسفة. فكان عاماً حافلاً بالنشاطات، إذ شكلنا، =

(ع.ا.٣). وفي الاتجاه نفسه تؤكد (ن.ن.١) فتح القسم الفرنسي–الفرع الأول على بقية الفروع من خلال الندوات، وعلى فرنسا في الآن عينه. ويؤطر اتجاه رابع المساهمة في التنمية الثقافية عبر إنتاج بحثي في مجال الاختصاص (س.ح.٥) الأمر الذي يفيد في تطوير التعليم والبحث.

وشارك اتجاه خامس في طرح قضية المرأة ونقاشها على الصعيد الاجتماعي في الجمعيات الأهلية (ب.ي.٤) وفي الصف الدراسي (ا.م.١) وعن طريق دراسة كتاباتها الأدبية (ك.ب.٢) أو كتبن أعمالاً أدبية عنها ناقشناها مع الطلاب (ا.م.١).

هذا النشاط الدؤوب لا يعني أن الأكاديميات بخير وأن المناخ الثقافي في الفروع في حالة ازدهار ذلك انه خارج الخطط الثقافية الواضحة والتزام تنفيذها تحقيقاً لأهداف بعيدة المدى تربط الفروع بعضها ببعض وبالجامعة، يبقى هذا النشاط عملاً فردياً قاصراً عن البناء الثقافي المؤسس على معيارية مرسومة رغم أهمية هذه المبادرات.

٢– موقعهن في الفضاء الثقافي الجامعي

إنطلاقاً من كونهن نساء–أستاذات–باحثات فإنهن قيمن دور الأستاذات الثقافي في الجامعة باعتبارهن نماذج متعددة اعتمدت صيغا مختلفة من الحضور الثقافي الجامعي. إلا أن هناك خصائص مشتركة بينهن: النشاط و الجدية وبذل الجهد، تؤهلهن هذه المواصفات للقيام بدور مؤثر في الجامعة والمجتمع ويشكل دافعاً «لأفراد المجتمع، خاصة من الناحية الثقافية» (م.ن.٤). بعضهن الآخر أرجع إنتاجهن إلى محاولة النساء «إثبات وجودهن» في مواقع العمل «تعويضاً عن تاريخ المعاناة الذي كابدته النساء في ما مضى» (د.ع.٥) «وما أنجزنه هو نتيجة جهد مضاعف لما يبذله الزملاء: فنحن لا زلنا نصارع داخل الجامعة كما في خارجها، حتى نثبت ذواتنا وحتى يتم التعامل معنا كأنداد» (ع.ا.٣) وحيث يتواجدن تظهر لمساتهن واضحة في التواصل (ج.غ.٤). في الأقسام التي يغلب عليها النساء «نرى دورهن مساو للأستاذ على صعيد الأنشطة وربما افضل. هن اليوم مستلمات زمام القيادة الثقافية»

= أساتذة وطلاباً فريق عمل، وقمنا بسلسلة محاضرات تنطلق موضوعاتها من التساؤلات المطروحة عند الطلاب ويقدمها أساتذة القسم.ومنذ ذلك التاريخ درج القسم على ذلك بمنحى تطوري لتنتهي بمؤتمرات عربية كان آخرها المؤتمر الفلسفي الثالث، الذي عقد هذا العام تحت عنوان «الفكر الفلسفي العربي في تفاعل العلوم والثقافات» شارك فيه أساتذة من أغلب دول الوطن العربي بدعم من الجامعة اللبنانية وبلدية طرابلس».

(ن.ن.١). وهي لكي تبرز «تكون اكثر التزاماً بالقوانين وانضباطاً وعطاءً واهتماماً بداخل الإنسان وتذوقاً للجمال» (س.ح.١).

الأكاديميات مهمات أيضاً لأنهن نموذج للاحتذاء «بالنسبة إلى الطالبات والطلاب، فهن النموذج الأمثل للمرأة» (د.ع.٥). ولأن «المرأة تفهم المرأة الأخرى أكثر، وانطلاقاً من هذا التأنيث المتزايد، فأنني أرى أن أمامهن دوراً للعبه مع الطالبات» (ك.ب.٢). فلمكانة الأستاذات في الجامعة تأثير على مكانة النساء في المجتمع، حيث يسهمن في تعديلها وتغييرها.

وعلى صعيد إنتاجهن الثقافي تباينت الآراء، إذ يعتقد بعضهن انه وعلى الرغم من تدني الإنتاج عموماً فان الأستاذات أكثر إنتاجاً من الأساتذة (س.ح.٥) «فمنهن من يقبلن على البحث والإنتاج ومنهن من اخترن الكتابة الإبداعية شعرا ورواية» (ز.د.٣).

لهذه الصورة الجانبية الإيجابية للأستاذات من حيث الثقة بالنفس والعمل الجاد، ودافعيتهن الكبيرة، ووعيهن للوقوف بوجه الانعزال عن المحيط وعن العالم، وجه آخر يدل في الحقيقة على تنوعهن وتعدد اتجاهاتهن، إنهن في نهاية المطاف جزء من الحالة الثقافية السائدة في الجامعة اللبنانية. «ننتمي جميعاً إلى بيئة ثقافية واحدة–مدينة طرابلس. نعي جميعاً هذه الحالة ونتدبر أمرها بنسب متفاوتة من النجاح في الإفلات من انغلاقها، ونحن بين ملتزمات وعلمانيات ومحايدات» (و.ش.٣).

وانتقد البعض الآخر تفرقهن وعدم تشكيلهن «كياناً عضوياً موحداً» من أجل تدعيم دورهن في الجامعة (س.ح.١). وبعضهن الآخر ينتظر دوراً مستقبلياً أكثر فاعلية مما هو عليه اليوم (ت.د.٢). وفي كل الأحوال فأنهن أجمعن على غياب التمييز بين الأستاذ/الأستاذة في الجامعة، فجودة العمل وإتقانه هي مسألة فردية وليست جنسية.

٣– في نقد الجامعة:

رأينا أن الأستاذات حفرن مواقع لهن، بنسب متفاوتة، في متن الفضاء الثقافي العام، فابتدعن قنوات للانخراط في الحركة الثقافية اللبنانية والعربية والعالمية. لذلك فإن نظرتهن إلى الجامعة كانت نظرة نقدية تطرقت إلى جملة من المشاكل البنيوية المتعلقة بإعادة ترتيب معنى الجامعة ودورها الثقافي، وبمنظومة العلاقات التي تربط

ما بين الطالب والأستاذ والإدارة. وهن في كل ذلك مشغولات في كيفية إخراج الجامعة من هامش الفضاء الثقافي العام، لتنخرط في تشكيل الثقافة من اجل بناء قيادة فكرية للمجتمع سباقة في طروحاتها عليه.

أقرت غالبيتهن بمحدودية دور الجامعة الثقافي، مرجعين السبب إلى انحصار دورها في نقل المعرفة بدل إنتاجها، وإلى أن «الدور الثقافي الأبرز الآن هو لوسائل الإعلام وشبكات الاتصالات الحديثة من جهة، وللتيارات السياسية الأصولية بمختلف أشكالها ومذاهبها من جهة أخرى» (ع.ا.٣) و«إلى غياب أي تخطيط لدور الجامعة» (ت.د.٢). من هنا كانت فجوات المشهد الثقافي الجامعي من وجهة نظر الأستاذات تتجسد في ضعف قيمة البحث والنشاط الثقافي. وكان من نتيجته الحتمية نهوض مبادرات فردية نشطة، لكنها غير مؤطرة في الجامعة، مما جعلها رهينة نشاط الأفراد واستمراره (ب.ي.٤). أدى ذلك إلى تناقض بين الفرد والمؤسسة بدل التكامل بينهما، كما أدى إلى ضعف الانتماء «إلى مؤسسة وطنية تنتمي إلى الدولة» (ج.غ.٤) مع غياب الفكر المؤسساتي والهيكلية المؤسساتية. كما أن أنظمة الجامعة لا تلزم طالب الآداب بالحضور»[٢٤] (ب.ي.٤).

وكنتيجة لهذه الفجوات، ظهر جلياً قصور الجامعة عن إفراز «نخبة حاكمة، فكل المسؤولين من خارجها. وهي لا تزال كمرجعية ضعيفة رغم أن بعض المرجعيات الفكرية من أساتذتها» (س.ح.٥). كما أنها تهدر المخزون الكبير من الطاقات العاملة فيها «لا تستفيد الجامعة من خبراتي التي كونتها» (ك.ب.٢).

هدف هذا النقد إلى إعادة الدور الثقافي إلى الجامعة كونه «مركز تأهيل حضاري للمجتمع بشكل عام» (م.ن.٤) و«هي التي تصنع الإنسان وتصنع الأوطان تالياً، وتهز المفاهيم السائدة وتتيح مجالات التغيير والتقدم، وعليه فإن دورها الثقافي يجب أن يكون الأهم والأخطر لأنها المكان الوحيد الذي يمكن أن يعاد فيه بناء الوطن على أسس غير طائفية وغير مناطقية» (د.ع.٥).

٤- أزمة هذا النموذج الجامعي وانعكاساته على الفروع

لقد أحطنا ببعض ثغرات هذا النموذج الجامعي، وتبينا العوامل المنشطة لدور

(٢٤) تقول (ب.ي.٤) «فلا الطالب متفرغ للدراسة ومنخرط في النشاط الثقافي، ولا الأستاذ متفرغ بدوره كلية لعمله ولا تحثه الإدارة على البحث والقيام بأنشطة ولا تأخذ نشاطه في الحسبان فتقيمه كجزء من التقييم العام للأستاذ».

هذه الفروع والعوامل المعيقة على صعيد الإنتاج الثقافي بحثاً وأنشطة، كما تبينا علاقة هذا النموذج–كلية الآداب– بالجامعة كنظام أكاديمي، من خلال دور الأستاذات الثقافي. وعليه يمكننا التساؤل الآن عن رؤية الأستاذات للفروع في المناطق بالمقارنة مع الفروع القائمة في بيروت الكبرى، فهل يرين فروقاً نوعية في الدور والأهمية على الصعيد الثقافي أم لا ؟

في مقارنتي لأجوبة الأستاذات ما بين الفرع الثالث والرابع والخامس، والأول والثاني، وجدت التفاوت نفسه في الموقف من الفروع في المناطق بالمقارنة مع فروع العاصمة، إذ تراوحت الأجوبة في كلتا الحالتين بين مثبت مركزيةٍ في العاصمة وبين نافيها، وعليه سنتناول هذا الموضوع من زاوية الإقرار بالمركزية ونفيها في الآن عينه.

أ – الإقرار بالمركزية:

ربط بعضهن بين المركزية الأكاديمية والمركزية الثقافية في العاصمة، وأرجع بعضهن هذه المركزية إلى «تمركز النخب في بيروت رغم أن أصولها من خارجها، لأن الثقافة تفترض علاقات أوسع بالمجال. صحيح أن الجامعة مركزية بشكل عام، إلا أن في المناطق بعض الأساتذة الذين لهم دور ثقافي في لبنان، لكنهم يمرون عبر بيروت ويقيمون علاقات فيها مع بقية المثقفين. فكل الأنشطة في الفرع الخامس تتم من خلال التعاون مع بيروت» (س.ح.٥).

وقارنت (ك.ب.٢) بين الجامعة اللبنانية والجامعات الفرنسية ووجدت أن الجامعة التي في العاصمة هي أكثر انفتاحاً وتطلعاً وحداثة من المناطق الأخرى «لكن هذا لا يمنع وجود أنشطة في المناطق وميادين أبحاث لا تهتم بها العاصمة. الوضع عندنا مماثل تقريباً، والحرب لعبت دوراً في ذلك». وقرنت (و.ش.٣) إقرارها بالمركزية بنقد للمركزية العامة في سياسة الحكم «المركزية الثقافية موجودة بامتياز وهي نتيجة حتمية للمركزية الإدارية». ورأت (س.ح.١) أن المركزية تعود إلى أن الفرع الأول هو الأم الذي تفرع عنه الأبناء بكل ما يحمله هذا القول من مضامين رمزية ومادية[٢٥].

(٢٥) تقول (س.ح.١) «نحن كفرع اول نشعر بثقل علمي وليس ثقافيا فحسب، على صعيد ضوابط القسم والتعليم وتقويمنا لعمل الطلاب وحجم المواد المعطاة، فنعتبر أنفسنا أكثر صرامة من الفروع. الثقل العلمي هو في الفرعين الأول والثاني، فالمثقف فيهما أكثر انتاجا ودخولا في الحركة الثقافية في البلد».

هكذا تم ربط الفعالية الثقافية لفروع العاصمة بفعالية بيروت كعاصمة للثقافة، تتمركز فيها المنتديات والأنشطة المحلية والعربية والدولية وبمركزية الدولة في بيروت.

ب – نفي المركزية

وجد بعضهن أن المركزية الثقافية في فروع العاصمة أمر تاريخي مضى عليه الزمن إذ «قدم المركز سابقاً مكاناً للإنتاج الثقافي في تاريخنا، ففرع العاصمة هو الأقدم، لكن كل الفروع منتجة وليست هامشية أبداً» (ب.ي.٤). وهي نسبت إلى الفرع الأول الأقدمية مشيرة ضمنياً إلى أن القديم يمكن تجاوزه. ثم ربطن الإنتاج الثقافي بالمبادرات الفردية أي أقررن بعدم تعلقه بالعاصمة بل بالفرد «حيث توجد طاقات تنهض المبادرات النشطة» (ب.ي.٤) و«المركزية الثقافية تعود إلى الأساتذة وليس إلى الكلية» (ن.ن.١).[٢٦]

لذلك استنتجن بأن المركزية الثقافية «مفهوم مغلوط» «نابع من رغبة بعض الأكاديميين والمثقفين الموجودين في العاصمة الذين يعتقدون أن الثقافة والإنتاج ينتهيان عند الأوزاعي والضبية، مما يعكس حالة من التمركز حول الذات والاستعلاء غير المبرر. النظرة الموضوعية لأي مدقق تبرز أن النشاطات الأكاديمية في فروع المدن التي يحلو للبعض تسميتها هامشية أهم بما لا يقاس مما هو في بيروت». لكن هذا الموقف الرافض لم يمنع من الإقرار بالمركزية الثقافية في بيروت. هكذا فك الارتباط بين الإنتاج الثقافي داخل الجامعة وما بين تمركز المؤسسات الثقافية في العاصمة.

المركزية الثقافية عبارة أيضاً عن «وهم راسخ في الأذهان كحقيقة. وذلك لخطأ في الذهنية اللبنانية التي تصر على حصر الحياة الثقافية في العاصمة» (ز.د.٣). لذلك قدمن البراهين الدالة على عدم صحة هذه المقولة[٢٧]. أما التهميش فهو مادي وليس ثقافياً (م.ن.٤) إذ تتمتع الفروع المركزية بأوضاع مادية أفضل (م.ح.٥). ومع غياب

(٢٦) تقول (أ.م.١) «حين أنظر الى بقية أقسام الفلسفة، أجد نشاطات في الفروع ما عدا أحدها، حيث تتم لقاءات حول مواضيع معينة أو لنقاش كتب مع الطلاب، خارج إطار التدريس».

(٢٧) تقول (ز.د.٣) «فلقد قام عدد من أساتذة اللغة الفرنسية في فرع الشمال بين سنة ١٩٨٦ وسنة ١٩٩٥ بإصدار مجلة أبحاث باللغة الفرنسية تعنى بالأدب والعلوم الإنسانية Phare. ثم نظمت حلقة حول شعر صلاح ستيتية ومؤتمر للاستشراق، ومؤتمر الألسنية ومؤتمر تاريخ طرابلس في الحقبة العثمانية».

«أي سياسة أو توجه ثقافي عام للجامعة الوطنية» فإنه لا وجود لمركزية ثقافية إذ «لكل فرع دينامية خاصة به ويمكن أن يكون فاعلاً حتى خارج بيروت» (ت.د.٢).

مع أن المركزية الثقافية في العاصمة تخلق بيئة ثقافية مشجعة على البحث والنشاط إلا أنها ليست عائقاً أمام نشوء الطاقات الجامعية الثقافية في المناطق. لكن المركزية الإدارية الجامعية عائق مهم بسبب غياب سياسات ثقافية تبلور أهدافاً وخططاً تخدم الفروع والمناطق في آن معاً، لتكوين حالات ثقافية حديثة متماسكة ومتجانسة مع أهداف الجامعة العامة.

ولئن تفوقت مبادرات الأستاذات على المستوى الفردي، إلا أن هذه المبادرات على أهميتها لا تشكل تراكماً ثقافياً ممنهجاً. ويؤمل اليوم من جامعتنا الوطنية أن تأخذ في الحسبان وجود الأستاذات فيها من أجل تفعيل دورهن الثقافي على مستوى التخطيط وصناعة القرار الأكاديمي والتنفيذ، كي يساهمن من منطلق قدراتهن المعرفية والتواصلية في بناء كيان جامعي يحمل أهدافاً ثقافية تنموية حديثة. إنهن هامات للجامعة والجامعة هامة لهن، وأفضل دليل على ما نذهب إليه تعليقهن على أن هذا البحث هو من مهام الجامعة وليس من مهام فرد عامل فيها.

في خاتمة هذه الدراسة سوف أسعى للإجابة عن التساؤل المركزي حول دور الأستاذات الجامعيات في فروع كلية الآداب الخمسة الثقافي، وسوف اختصر ذلك بنقاط عدة:

أولاً: كان ارتباط دورهن الثقافي بالجامعة ضعيفاً بسبب العوائق المادية (مشكلة الأبنية والتجهيزات) والهيكلية (الافتقار إلى مراكز بحثية ومجموعات بحثية، وعدم وجود منصب أستاذ باحث) والاستراتيجية (ضعف التخطيط لدور الجامعة الثقافي على مستوى الوطن وضعف شبكة العلاقات الثقافية في فروع الكلية وبين بعضها البعض) والمناهج الأكاديمية (افتقارها إلى مواكبة التغيرات العلمية). ومع هذه العوائق البنيوية العامة التي نجدها في كل فروع الكلية، لا تعود الفروق واضحة وجذرية في دورهن الثقافي في الفروع، ذلك على الرغم من تمركز أعدادهن في الفرعين الأول والثاني.

ثانياً: أجمعت الأستاذات على عدم اعتبار الكلية مكاناً لممارسة مهنة التعليم فقط، بل أسقطن عليها طموحات معرفية تفترض أن تكون الكلية مكان إنتاج المعرفة. فمن وجهة نظرهن تؤدي الجامعة دوراً رمزياً في المجتمع، وهي محبطة لهن إذا اقتصرت على كونها مجرد مرآة عاكسة لمحيطها بدل أن تكون مؤسسة قيادية

ترسم طريق التقدم. لهذه الاعتبارات انتقدن جمود المناهج وعدم مواكبتها للتغيرات الثقافية وللقضايا الفكرية المطروحة على الساحة الثقافية، وأثرن تغييب قضايا المرأة وكتاباتها عنها وعدم تبيئة المفاهيم وتقنينها.

ثالثاً: أثبتن أنهن متكيفات بشكل كبير مع أوضاع الكلية لكن ليس على حساب طموحاتهن الثقافية، إذ وازنّ بين الأمرين وابتدعن قنوات اتصال مع المجتمع المحلي والعربي والدولي للمساهمة في الإنتاج الثقافي، انطلاقاً من كونهن أستاذات جامعيات. هكذا ثمّرن إنتاجهن الثقافي (كتابة وأنشطة) خارج الكلية لصالح الكلية، فكنّ حلقة الوصل بين الداخل–الجامعة والخارج بهدف تطوير الطروحات الثقافية وربطها بالواقع. في هذا المجال برز التنوع والاختلاف في عوامل تنشيط دورهن الثقافي بسبب خصوصيتهن وفرديتهن على الرغم من تشابه المعوقات.

رابعاً: وجدن أن التجربة المعيشة ضمن الحياة الثقافية هي مصدر الهام لأشكال التفكير. لذلك ظهر اهتمامهن بطرح قضايا المرأة ضمن المناهج من أجل تطوير المعارف عنها بما يتوافق والتغيرات الثقافية التي يعشنها. فتمتعن بفكر تواصلي لا يفصل التجربة عن الإنتاج، إذ تفعّل التجربة الفكر ويؤكد الفكر بدوره المعاش، فالثقافة ليست شأنا نظرياً بل مشكلات متعلقة بالحياة. فكان الهدف الإنمائي التغييري واضح لديهن على مستوى الجامعة والمجتمع معاً، من أجل تغيير صور المرأة ودورها في الثقافة. لذلك كان حسهم النقدي عالياً بما يتعلق بالجامعة وبمكانتهن فيها. فارتباطهن بالراهن ليس زائفاً ولا يعبر عن آراء عابرة ومواقف موقتة، كونهن ابتعدن، إلى حد ما، عن التنميطات السائدة حول صور المرأة، وكونهن شددن الأواصر بين الأكاديمي والحياتي، فكانت علاقتهن وثيقة بالبيئة التي يعملن فيها والبيئة التي يعشن فيها. هكذا اجترحن طرقاً وسط المعوقات وأبدين حيوية فائقة.

خامساً: تمتعن بفكر إيجابي وتفاعلي ومنفتح يدعو إلى الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني، والى انفتاح الجامعة على الجامعات الأخرى اللبنانية والعربية والدولية. وتطلعن إلى العمل الجماعي على مستوى الأقسام والفروع كي تنفتح التخصصات على بعضها ولخلق مجموعات بحثية ذات اهتمام مشترك. وذلك مرهون بوضع استراتيجية ثقافية واضحة للجامعة بعيدة المدى تربط الفروع ببعضها البعض وتعزز دورها في تفعيل الحياة الثقافية في المناطق.

إن صورتهن الجانبية التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة، لا تتيح لي

الزعم باختلاف الأستاذات في الجامعة اللبنانية عن أساتذتها، طالما أنني لم أجر دراسة مقارنة بينهما، كما أن العينة لا تسمح بالتعميم، وكون العوائق بنيوية عامة في الجامعة، فإن آثارها تطال جميع العاملين فيها، لكن ربما اختلفت ردود فعل الأستاذات عليها، كون وجودهن الواضح في الجامعة حديث إلى حد ما. وربما تشكل هذه الدراسة حافزاً للبعض للتفكير بالفروقات بينهما على مستوى الدور الثقافي في الجامعة واستنباط خصوصيات كل منهما، مما لم يدخل في نطاق دراستنا الحالية، إنما توصلنا إلى بعض المؤشرات التي تتعلق بميزاتهن الفكرية والسلوكية ورؤاهن للعمل الثقافي الجامعي، والتي تقتضي مزيدا من الدرس والتحليل.

معالم مشاركة الطالبات الجامعيات في الأنشطة الأكاديمية (اللاصفية)

دراسة حالة الجامعة الإمارات العربية المتحدة

ميثاء الشامسي(*)

أولا: إشكالية الدراسة وسياقها النظري

يتوقف بناء شخصية الفرد وتطويره على توافر عددٍ من المقومات من ناحية، وعلى نوعية البيئة التي تحيطه ويعيش في كنفها من ناحية أخرى.. كما تتنوع معالم تلك الشخصية بتنوع العمر والنوع والسياق التنظيمي، الرسمي وغير الرسمي، بمكوناته وأهدافه وأنشطته المختلفة التي تؤدي إلى إفراز أنماط متنوعة من الشخصيات وتؤثر بالتالي على اتجاهات ومعايير وقيم الأفراد والجماعات.. ولذلك تحرص معظم المؤسسات والتنظيمات على تقديم الإيجابي من الأنشطة لإفراز أنماط شخصية سوية وفاعلة في المجتمع.

وفي المجال التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة، تمثل الطالبة الجامعية أحد الركائز الهامة التي توليها الجامعة الاهتمام الأكبر، ويتركز حولها كثير من الجهود التي تسعى إلى خلق شخصية سوية متكاملة، وتفي باحتياجاتها كإنسان، وتؤهلها للقيام بدورها كزوجة وأم وعنصر فعال في بناء المجتمع. ولذلك لا تدخر الجامعات العربية وسعاً في سبيل إرساء دعائم مسيرتها الفعلية وتحقيق أهدافها التربوية، ساعية إلى تحقيق الهدف الأسمى لها وهو بناء الإنسان الواعي، القادر على تحمل مسؤولياته، والمشارك في تقدم مجتمعه وتطوره.

(*) نائب مدير الجامعة لشؤون البحث العلمي ـ جامعة الإمارات.

وفي سبيل تحقيق هذه الأهداف توظف الجامعات وكلياتها، بإدارتها وأقسامها المختلفة، كل الأساليب والمجالات للتعرف على احتياجات الطالبات، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية لدعم الأنشطة التي تمارسها بمختلف برامجها ومجالاتها، وتطويرها بما يتلاءم مع روح العصر، ومن خلال اتباع أساليب التخطيط العلمي الرشيد.

وتكمن المشكلة الرئيسية المتعلقة بفاعلية أدوار هذه الأنشطة في مدى كفاءة القائمين عليها من الإداريين والأكاديميين في أدائهم دورهم، ومدى وعي الطالبات وجود هذه الأنشطة وحرصهم على المشاركة في معظمها – كل حسب اهتمامها والوقت المتاح لها. وكذلك وعيهن انتمائهن إلى الجمعيات العلمية المختلفة التي تنظم هذه الأنشطة، ونوعية هذه الأنشطة وكفاءتها في تلبية احتياجات الطالبات المختلفة، وهذه كلها موضوعات تحاول هذه الدراسة تقصيها وفقاً لإجراءات منهجية واتباعاً لبعض الآراء النظرية ذات الصلة بأدوار الأنشطة اللاصفية، نعرضها في الفقرات القادمة، ولكن نسبقها بإلقاء الضوء على الأنشطة اللاصفية بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

ثانياً: الأنشطة اللاصفية بجامعة الإمارات العربية المتحدة

تحرص جامعة الإمارات العربية المتحدة على إتاحة الفرصة أمام طلابها وطالباتها للتعبير عن ذواتهم وصقل مواهبهم وتنمية قدراتهم من خلال الأنشطة اللاصفية المتنوعة التي تسهم إسهاماً حقيقياً في تربية جوانب مهمة في شخصية الطالب، وفي فتح آفاق المشاركة الفاعلة التي يكون فيها الطالب عنصراً إيجابياً معطاء.

وعليه، فان الجمعيات العلمية تمثل قاعدة طلابية تنطلق من رؤى الطلبة ومن تطلعاتهم، وتفسح لهم المجال واسعاً ليعبروا عن ذواتهم ومواهبهم وطموحاتهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يقترحونها وينفذونها. فالأنشطة الطلابية تعدّ مكملة للجوانب الأكاديمية في حياة الطالب، لأنها تنبثق من التخصصات العلمية.

كما تحرص جامعة الإمارات على تقديم ودعم العديد من البرامج والأنشطة اللاصفية التي تشرف عليها إدارة رعاية الشباب نظراً لما لها من دور بالغ في تكوين الشخصية الطلابية وصقلها.

وتنقسم أنشطة الإدارة إلى محاور عدة:

– نشاط عام للإدارة: وهو نشاط عام تضع له الإدارة خططاً وبرامج، ويكون موجهاً إلى جميع الطالبات.

– أنشطة جمعيات علمية: وهي جمعيات تفتح عضويتها للطالبات وذلك حسب التخصصات العلمية .

– أنشطة جمعيات هواة: وتفتح عضويتها لجميع الطالبات بغض النظر عن انتمائهن لكلية معينة.

– أنشطة نادي الإبداع: وتفتح عضويتها للمواهب المبدعة فى مجالات العلوم والفنون والآداب.

أما أنواع هذه الأنشطة فتتمثل فيما يلي:

– أنشطة ثقافية وتتضمن: ندوات ومحاضرات، عرض أفلام، إقامة معارض علمية ثقافية، ومسابقات ثقافية، أمسيات أدبية، دورات.

– أنشطة اجتماعية وتتضمن: إعداد أسابيع اجتماعية، إقامة لقاءات وحفلات تعارف، تنظيم الرحلات، مهرجانات وأسابيع اجتماعية، وأطباق خيرية.

– أنشطة فنية تنقسم إلى: نشاط موسيقي وفنون تشكيلية.

– أنشطة رياضية وتتضمن: ممارسة ألعاب جماعية وألعاب فردية.

ثالثاً: بعض الآراء النظرية ذات الصلة بالأنشطة اللاصفية وأدوارها المختلفة

ونظراً إلى أهمية الأنشطة اللاصفية ودورها في الإعداد التربوي للطلاب والطالبات، فقد لاقت احتراماً من جانب المتخصصين في التربية وعلم النفس والاجتماع. وقد تمت صياغة تعريفات عدة لهذه الأنشطة إلى جانب بيان أهمية برامجها وأهدافها، وسوف نعرض لهذه الموضوعات في الفقرات القادمة.

يعرف النشاط اللاصفي بأنه تعليمي/ تعلمي لا تحكمه المقررات الدراسية ذات الطابع الرسمي، يتم أو يمارس خارج الصف. وعنصر الاختيار في الخبرات التي يكتسبها الطلاب منه غالباً ما يكون أكبر منه في الخبرات التي تكتسب من التعليم داخل الفصل[1].

ويعرف قاموس التربية الأنشطة غير الصفية أو اللاصفية بأنها ذلك الجزء من

(١) عميرة، إبراهيم: **الأنشطة العلمية غير الصفية ونوادي العلوم**، الرياض، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، ١٩٨٩، ص ٣٥.

المنهج الكلي الذي يتضمن خبرات لا تقدم عادة في الفصل الدراسي (أي ضمن البرنامج الدراسي العادي) مثل التدريب على العمل في بعض أماكنه، المخيمات، النوادي، الاجتماع الطلابي[٢].

ويُنظر إلى برامج الأنشطة غير الصفية على أنها طيف مستمر من البرامج. يبدأ من تلك التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالبرنامج الدراسي المقرر، وينتهي بالأنشطة التي علاقتها بها قليلة، أو حتى ليست لها علاقة مباشرة به. ومن أمثلة الأولى نوادي العلوم التي قد تعمل في مجالات تُثري المفاهيم التي تدرس في المقررات الدراسية، ومن أمثلة الثانية جماعة خدمة المساجد، أو خدمة المستشفيات، أو جماعة تنظيم المرور التي ليست امتداداً مباشراً لمقررات دراسية. هذه الأنشطة يغلب عليها الطابع الاجتماعي أكثر من الصبغة الدراسية الأكاديمية.

ويؤكد كل من أرمسترونج وهنسون وسافيج على أن برامج الأنشطة غير الصفية غالباً ما تضم نسبة عالية من النشاطات لها بعض العلاقة بالبرنامج الدراسي بالنسبة إلى صغار المتعلمين أكثر من تلك التي يشتغل بها المتعلمون الأكبر سناً. فالآفاق أمام هؤلاء أكثر اتساعاً، واحتياجاتهم أوسع وأشمل من الأصغر سناً، وأدنى مرحلة تعليمية[٣].

المزايا التربوية للأنشطة غير الصفية:

والأنشطة غير الصفية ، إذا كانت ذات فاعلية مناسبة، يمكن أن تكون ذات مزايا تربوية وتعود بالنفع على الطلاب والطالبات، ومن هذه المنافع:

١- مساعدة الطلاب والطالبات على أن يصبحوا «مواطنين أفضل»، عن طريق اكتساب مهارات لا يكتسبونها عادة في المقررات الدراسية العادية. ومن هذه المهارات النقاش، التفاوض، والتوصّل إلى «حلول وسط» والتعامل مع الآخرين ، مما تتطلبه المواطنة الفاعلة حيث تتيح هذه الأنشطة للمشاركين فيها العمل في جماعات، واتخاذ قرارات بأسلوب طبيعي تتطلبه الممارسة الجماعية للأنشطة.

٢- تتيح بعض الأنشطة الفرصة للاشتراك في بعض جوانب الإدارة في المرحلة الدراسية، وحل المشكلات التي تواجه الطلاب والطالبات أثناء الدراسة.

(٢) المرجع نفسه، ص ٥٥.
(٣) المرجع نفسه، ص ٦١.

٣- استثمار وقت الفراغ لدى الطالبات / الطلاب في برامج مفيدة.

٤- المساعدة على تنمية بعض المهارات الأساسية للتعلم.

٥- المساعدة على إقامة علاقات عائلية وأسرية طيبة[٤].

٦- تشجيع روح المبادرة والتطوع وتحمل المسؤولية والمشاركة في الحياة الجامعية.

ويتضح من كل هذه المزايا أن الأنشطة اللاصفية تعمل على أن يحقق النشاط أغراضه كالنمو الشامل المتكامل للطلاب والطالبات، أي النمو الجسمي، والنمو المعرفي/ العقلي والنمو الأخلاقي القيمي، والنمو الاجتماعي. والنمو الانفعالي الوجداني، والنمو المهاري العملي، بشكل متوازن يتفق مع مرحلة النمو التي يعيش فيها المتعلمون، ويراعي اهتمامهم وميولهم، ويهيء فرصاً لمراعاة ما بينهم من فروق فردية، بل والاستفادة منها، وتنمية كفاياتهم في مناحي الحياة المتعددة[٥].

رابعاً: في عناصر الدراسة وأهدافها

في ضوء هذه الآراء والتوجهات الفكرية، شرعنا في إعداد هذه الدراسة للتعرف على معالم الأنشطة الأكاديمية (اللاصفية) بمختلف مجالاتها ودورها في تلبية احتياجات الطالبات ومدى مساهمتها في بناء شخصيتهن وصقلها وتمكينهن من التكيف مع البيئة الجامعية. ولتحقيق هذا الهدف تمت دراسة الموضوعات التالية:

- وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية الأنشطة اللاصفية.
- انتماءات أفراد العينة للهيئات الإدارية للجمعيات العلمية.
- ممارسة أفراد العينة للأنشطة.
- معوقات ممارسة الأنشطة.
- أنواع الأنشطة المفضلة لدي أفراد العينة والتوقيت المناسب لممارستها.
- مدى وقيمة ارتباط الأنشطة بالحياة اليومية.
- مدى تدعيم الأنشطة اللاصفية للمناهج الدراسية.
- المردود العلمي والتربوي من ممارسة الأنشطة اللاصفية.
- مدى فاعلية دور المرشد في دعم الأنشطة التي تنفذها الجمعيات العلمية.

(٤) المرجع نفسه، ص ٦٣.

(٥) المرجع نفسه، ص ٤٣.

خامساً: الإجراءات المنهجية للدراسة

١- تمثلت هذه الإجراءات في ما يلي:

أ- إعداد الاستبيان من واقع النشاط الطلابي في الجامعة وتحديد المحاور التي سوف تبنى عليها في ضوء الهدف من الدراسة.

ب-صياغة أسئلة الاستبيان بحيث تكون شاملة لهذه المحاور من ناحية ولبعض البيانات الشخصية للطالبة من ناحية أخرى، مع مراعاة أن تكون هذه الأسئلة واضحة ومتسلسلة.

ج- مراجعة الاستبيان وتطبيقه على أفراد عينة ممثلة لمختلف الكليات، وممثلة كذلك للمستويات الدراسية للطالبات وتخصصاتهن الأكاديمية.

د- جمع الاستبيان ومراجعته.

هـ - إدخال البيانات لتحليلها على الحاسب الآلي.

و- عرض وتحليل البيانات.

٢-عينة البحث وخصائصها:

أجريت الدراسة على ١١٠٠ طالبة تم تحديدهن بعد حصر عدد الطالبات المسجلات بالجامعة للعام الجامعي ١٩٩٩/٢٠٠٠م وذلك بالتنسيق مع إدارة القبول والتسجيل. وقد اتضح لنا أن عدد الطالبات بلغ إحدى عشرة ألف طالبة، تم اختيار ما نسبته ١٠٪ من هذا العدد، أي حوالي ١١٠٠ طالبة موزعات على النحو الآتي:

-٢٩٣ طالبة من كلية التربية (٢٦,٦٪)

-٣٩٧ طالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية (٣٦,١٪)

-٨٨ طالبة من كلية الشريعة والقانون (٨٪)

-١٦ طالبة من كلية العلوم الزراعية (١,٥٪)

-١٧٦ طالبة من كلية العلوم(١٦٪)

-٨٢ طالبة من كلية الإدارة والاقتصاد (٧,٤٪)

-٣١ طالبة من كلية الهندسة (٢,٨٪)

-١٢ طالبة من كلية الطب (١,١٪)

وروعي في اختيار العينة أن تكون ممثلة للكليات الجامعية المختلفة والمستويات الدراسية والتخصصات الأكاديمية.

وبالنسبة إلى العمر تشكلت العينة من الفئات العمرية الآتية: فئة (٢١-٢٥) وشكلت الغالبية العظمى من طالبات الجامعة حيث بلغت النسبة ٥٢,٥٪ من العدد الكلي للعينة، في حين شكلت الفئة العمرية من (١٥-٢٠) نسبة ٤٤,٦٪ ، والفئة العمرية من (٢٦-٣٠) نسبة ٠,٩٪، وفئة (٣١ وأكثر) نسبة ١٪ وأخيرا هناك نسبة ١,٩٪ غير محددة العمر.

سادساً: عرض وتحليل البيانات

١- وجهة نظر أفراد العينة حول أهمية الأنشطة اللاصفية:

تؤكد بيانات العينة على أن نسبة ٩٠٪ من أفرادها ترى أن النشاط اللاصفي له أهمية قصوى في حين أن نسبة ٩٪ لا تعتقد بأهمية هذا النشاط. ومن هنا نؤكد على دور إدارة الجامعة وقطاع شؤون الطلبة في الاهتمام بآلية تكفل للطالبات المساهمة في الأنشطة الطلابية على نحو فاعل، مع العلم بأن قطاع شؤون الطلبة قد عمل على تطوير لائحة الجمعيات العلمية من أجل وضع قواعد تكفل للطالبات ممارسة الأنشطة اللاصفية في جو من الحرية والديموقراطية والإبداع. ولقد بلغ عدد الجمعيات التي تم إشهارها في هذا العام أربع عشرة جمعية يتم اختيار تسع عضوات لتمثل الهيئة الإدارية للجمعيات العلمية وجمعيات الهواة وذلك على النحو الآتي:

- في حالة وجود جمعية واحدة على مستوى الكليات تجري الانتخابات بطريقة مباشرة لاختيار تسع عضوات للهيئة الإدارية.

- إذا كانت الجمعية العلمية تمثل قسمين يتم ترشيح ست طالبات من كل قسم ثم تجري انتخابات مباشرة على المرشحات وذلك بحضور طالبات القسمين معاً لاختيار تسع عضوات منهن لتمثيل الهيئة الإدارية.

- إذا كانت الجمعية العلمية تمثل ثلاثة أقسام يتم ترشيح أربع طالبات من كل قسم ثم تجري انتخابات جماعية مباشرة على المرشحات وذلك بحضور طالبات الأقسام الثلاثة لاختيار تسع عضوات لتمثيل الهيئة الإدارية. والهيئات الإدارية هي الجهة المسؤولة عن تنفيذ قرارات الجمعية العمومية، ووضع خطط وبرامج النشاط .

٢ - انتماء أفراد العينة للهيئات الإدارية للجمعيات العلمية:

وتعطي البيانات مؤشراً لنسبة الطالبات المنتميات إلى الهيئات الإدارية للجمعيات العلمية أو لجان النشاط حيث يتضح أن نسبة المنتميات إلى الهيئات الإدارية تبلغ١١,٥٠٪ من أفراد العينة ، في حين مثلت الطالبات غير المنتميات

للهيئات الإدارية نسبة ٨٨,٤٠٪ من أفراد العينة .

كما توضح البيانات أن نسبة١٩,٣٪ فقط من أفراد العينة يتمتعن بعضوية في الجمعية العمومية بينما نسبة ٧٩,٦٪ من أفراد العينة لا يتمتعن بهذه العضوية.

وعلى الرغم من أن لائحة الجمعيات العلمية اشترطت لعضوية الجمعيات العلمية أن تكون الطالبة مسجلة في الجامعة، وأن يرتبط تخصصها بتخصص الجمعية، كما يتاح لأي طالبة حق الانتخاب والترشيح في عضوية الجمعية كما أن لها الحق في اختيار من يمثل الجمعية بصفتها عضواً في الجمعية العمومية، فإن هذه البيانات تعد مؤشرات سلبية لأنها تعكس عدم استفادة الطالبات من نظام الجمعيات العلمية وما ينميه في الطالبات من صقل للمهارات الإدارية والإبداعية.

وعندما تشير البيانات الإحصائية إلى أن العدد الأكبر من الطالبات لا ينتمين إلى الهيئات الإدارية أي لا يشاركن في صنع القرارات ووضع البرامج التي تبين فعاليتهن خارج إطار المساقات الدراسية، فإنها تؤكد ضعف الوعي لدى غالبية أفراد العينة بأهمية المساهمة في الأنشطة اللاصفية أو ربما تعكس نوعاً من الإهمال للتفاعل مع البرامج والأنشطة التي تقدمها الجمعيات العلمية.

٣- ممارسة أفراد العينة للأنشطة:

وتوضح البيانات المتعلقة بمدى المشاركة في حضور اجتماعات الجمعية العمومية أن نسبة ٥٢,٩٪ من أفراد العينة ليست معنية بحضور اجتماعات الجمعية العمومية وهذا إن دل فإنما يدل على عدم الاهتمام من جانب الطالبات بحضور هذه الاجتماعات كما يؤكد عدم اهتمامهن بالمشاركة في الأنشطة اللاصفية، خاصة وأن نسبة ٨,٨ ٪ فقط هي التي أفادت بمشاركتها الحضور في هذه الاجتماعات مما يعني ويشير الى ظاهرة خطيرة وهي أن المجتمع الطلابي لا يعي دوره ولا مسؤوليته تجاه العمل في الأنشطة اللاصفية. وتأتي بيانات الجدول رقم (١) لتدعم ذلك.

عدد مرات المشاركة	التكرار	النسبة
مرة واحدة	٣٠	٪٢٥,٧
مرتين	٣٢	٪٢,٩
ثلاث مرات	٢٣	٪٢,١
أربع مرات	٥	٪,٥
خمس مرات	١	٪,١
غير مبين	١٠٠٩	٪٩١,٧
المجموع	١١٠٠	٪١٠٠

جدول رقم (١): عدد مرات المشاركة في اجتماع الجمعية العمومية

ومن قراءة بيانات الجدول السابق نجد أن المؤشرات النسبية تعكس بالفعل عدم وعي الطالبات إلى أهمية الجانب الإداري في مجال تخطيط الأنشطة اللاصفية وتنفيذها، مع العلم أن النسبة العظمى من أفراد العينة قد تؤكد على أهمية الأنشطة اللاصفية كما ورد معنا آنفاً ولكن الواقع الفعلي يعكس الفرق بين الاهتمام النظري والممارسة الفعلية.

وإذا كنا قد أشرنا سابقاً إلى أن هناك نسبة كبيرة من الطالبات تؤكد على أهمية الأنشطة اللاصفية، فإن الواقع يعكس غير ذلك خاصة في مجال الاهتمام بالمشاركة في وضع الخطط والبرامج، مما يدفعنا إلى التعرف على أسباب عدم مشاركة الطالبات والإلتزام بحضور اجتماعات الجمعية العمومية، وهذا ما سنوضحه من خلال الجدول رقم (٢). ولكن قبل ذلك نود أن نبين أن لائحة الجمعيات العلمية المعدلة تُعطي الجمعية العمومية حق عقد اجتماعها السنوي العادي بدعوة من هيئتها الإدارية في النصف الثاني من الفصل الدراسي الثاني، وتتولى الهيئة الإدارية بالتنسيق مع إدارة رعاية الشباب الإعلان عن اجتماع الجمعية العمومية قبل أسبوع على الأقل من موعد الانعقاد، وفي الموعد الذي تراه الهيئة الإدارية مناسباً للأغلبية العظمي من الطالبات.

أسباب عدم الحضور	التكرار	النسبة
الوقت غير مناسب	٦٠٣	٥٤,٨٪
الإعلانات غير كافية	٣٠١	٢٧,٤٪
غير مبين	١٩٦	١٧,٨٪
المجموع	١١٠٠	١٠٠٪

جدول رقم (٢): أسباب عدم حضور اجتماعات الجمعية العمومية

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة ٥٤,٨ ٪ من أفراد العينة ارتأت أن من أسباب عدم حضور الاجتماعات عدم مناسبة الوقت، في حين ارتأت نسبة ٢٧,٤٪ من الطالبات عدم كفاية الإعلانات، وهذه الفئة ترى أن فاعلية ونجاح اجتماعات الجمعية العمومية في مراعاة الأوقات المناسبة للطالبات وتكثيف الإعلانات.

ولا بد لنا طبقاً لنتائج هذا الجدول أن نقف عند أسباب عدم حضور اجتماعات الجمعية العمومية خاصة وأن عدم مناسبة الوقت سبب رئيسي أكدت عليه جميع العاملات في مجال الأنشطة الطلابية، مما يدعو إلى وضع برنامج زمني ضمن التقويم الجامعي لاجتماعات الجمعية العمومية لكل الجمعيات العلمية بما يكفل عقد اجتماعات جادة وبحضور كافة الأعضاء ، ولكن يبقى تساؤلٌ مهمٌ : هل يؤثر عدم حضور الاجتماعات على ممارسة أفراد العينة للأنشطة؟

٤- معوقات ممارسة الأنشطة:

كنا قد عرضنا سابقاً لأنواع الأنشطة المقدمة والتي تتضمن قدراً من التنوع والتكامل، لكننا في المقابل نجد عزوفاً من قبل طالبات الجامعة عن ممارسة هذه الأنشطة.

وتفيد البيانات المتعلقة بمدى ممارسة أفراد العينة للأنشطة أن نسبة عدد الطالبات اللاتي يمارسن نوعاً من الأنشطة تقدّر بـ٣٥,٥ ٪، وهي نسبة قليلة جداً في ظل اقتناع الطالبات بأهمية الأنشطة، وفي مقابل توفير إدارة الجامعة لسبل ممارستها، في حين أن نسبة الطالبات اللاتي لا يمارسن نوعاً من الأنشطة قد بلغت ٦٣,٥٪ وهذا يعني أنه ربما تكون هناك معوقات تمنع الطالبات من الإقبال على الأنشطة بصورة فاعلة، أو ربما تفتقد النسبة العظمى من طالبات الجامعة الدافع لممارسة الأنشطة.

المعوقات	التكرار	النسبة
عدم توفير الوقت الكافي لممارسة الأنشطة	٧٦٦	٦٩,٦٪
لا تحسب درجات للطالبة	١٦١	١٤,٦٪
ليس هناك تشجيع من القائمين على النشاط	٤٨٣	٤٣,٩٪
غير مبين	٣	٠,٣٪

جدول رقم (٣): الأسباب التي تعيق ممارسة الأنشطة اللاصفية

وقد حاولنا التعرف على الأسباب التي تعوق ممارسة الطالبات تلك الأنشطة .

ومن قراءة بيانات الجدول رقم (٣) نجد أن نسبة ٦٩,٦٪ من أفراد العينة قد أشارت الى عدم توفر الوقت الكافي لممارسة الأنشطة، كما أشارت نسبة ٤٣,٩٪ من أفراد العينة الى عدم حصولهن على التشجيع من قبل المسؤولين على هذه الأنشطة. وأخيراً، أشارت نسبة ١٤,٦٪ إلى أن الطالبات اللاتي يمارسن الأنشطة اللاصفية لا يحصلن على درجات اضافية. ونجد أن هذه المؤشرات تدل بداية على قصور الوعي بين الطالبات لأهمية ممارسة هذه الأنشطة، كما تدل على حاجة الجامعة الى تعيين متخصصين في مجال تدريب وتفعيل دور الطالبات في مجال الأنشطة اللاصفية. كما يتبين من ذلك ضعف الدور الذي يقوم به المرشد الأكاديمي للجمعية إذ تقع على عاتقه مسؤولية تشجيع الطالبات وتفعيل مشاركتهن وإيجاد السبل الكفيلة مشاركة ذاتية، أي من قبل الطالبات أنفسهن، وما تهدف إليه هذه المشاركة من صقل مهارتهن في التخطيط والادارة لتنفيذ برامج الأنشطة.

بالإضافة إلى هذه المعوقات السابقة، ربما توجد معوقات أخرى لا تسمح للطالبة الجامعية بممارسة هذه الأنشطة خاصة وأن الكثير من الطالبات يبدين الشكوى من كثرة المتطلبات الدراسية وصعوبتها في بعض الأحيان. ولذا حاولت أن أتعرف على رأي الطالبات في ما إذا كانت ممارسة هذه الأنشطة تضيف عبئاً على الطالبة بحيث أنها لا تتمكن من أدائها بالاضافة الى أعبائها الدراسية. وتبين من خلال أجوبة الطالبات أن نسبة لا يُستهان بها تمثل ٣٧,٥٪ ترى أن ممارسة الأنشطة اللاصفية تضيف عبئاً على الطالبة الجامعية، بينما ترى نسبة ٦٠,٩٪ من أفراد العينة أن ممارسة الأنشطة اللاصفية لا تضيف أي عبء على الطالبة، وربما

تأتي هذه النتيجة لتؤكد أن هذه الأنشطة اللاصفية ما هي إلا جزء من المناهج الدراسية.

٥- التوقيت المناسب لممارسة الأنشطة اللاصفية:

لقد استعرضنا سابقاً بعض المعوقات التي تحول دون المشاركة الفاعلة من قبل الطالبات في الأنشطة اللاصفية، وقد تبين لنا أن هناك معوقات عدة، إلا إن أفراد العينة صرحن بأنهن لا يملكن الوقت الكافي مما لا يمكنهن من ممارسة أنشطة خارج إطار قاعات الدرس. ولذا فقد تطلب الأمر أن نتعرف على ماهية الأوقات المناسبة لممارسة الأنشطة.

الوقت المناسب	التكرار	النسبة
الفترة الصباحية	١٢٥	٪١١,٤
الفترة المسائية	٧٨٠	٪٧٩
خلال أوقات المحاضرات	٩٤	٪٨,٦
غير مبين	١٠١	٪٩,١
المجموع الكلي	١١٠٠	٪١٠٠

جدول رقم (٤): الأوقات المناسبة لممارسة الأنشطة اللاصفية

وبقراءة معطيات الجدول رقم (٤)، نجد أن نسبة ٧٩٪ من أفراد العينة قد أشارت الى إن الوقت المناسب هو الفترة المسائية أي بعد إنقضاء فترة الساعات الدراسية بينما أشارت نسبة ١١,٤٪ الى الفترة الصباحية، وأشارت نسبة ٨,٦٪ إلى أن ممارسة الأنشطة اللاصفية من الممكن أن تتم خلال أوقات المحاضرات. وهنا نجد أن الفترة المسائية هي أكثر الأوقات مناسبة لممارسة الأنشطة اللاصفة مما يتطلب في المقابل الاهتمام بتوفير كافة الامكانات في هذه الفترة من مشرفين متخصصين و أماكن مهيئة و مشرف أكاديمي موجود دائماً و متابعة إدارية جادة ومتفهمة، وكذلك لا بد أيضاً من تطوير الأنشطة والبرامج المقدمة مما من شأنه أن يزيد من مساهمة الطالبات في الإنضمام إليها، وهذا يستلزم معرفة ماهية البرامج والأنشطة المفضلة لدى الطالبات.

٦- أنواع الأنشطة المفضلة:

أنواع النشاط	التكرار	النسبة
النشاط الثقافي	١٦٩	٪١٥,٤
النشاط الفني	١٦٧	٪١٥,٢
النشاط الاجتماعي	١٣٥	٪١٢,٣
النشاط الرياضي	٩٤	٪٨,٥
غير مبين	٥٣٥	٪٤٨,٦
المجموع الكلي	١١٠٠	٪١٠٠

جدول رقم (٥): أنواع الأنشطة المفضلة لدى أفراد العينة

وبقراءة بيانات الجدول رقم (٥) نجد أن ما يقارب نصف أفراد العينة لم يكن لها رأي في تحديد وتفضيل نشاط معين. بينما تتوزع بقية النسب المئوية للبيانات بين الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، وهذا يؤكد على أهمية إعادة النظر من قبل قطاع شؤون الطلبة في إرساء آلية تدعم العلاقة بين الطالبات والأنشطة اللاصفية، مع ما يتطلب ذلك من إجراءات مختلفة.

٧- دوافع ممارسة النشاط:

وعلى الرغم من ارتفاع نسبة أفراد العينة التي لا رأي لها في اختيار الأنشطة، إلا أن هناك دوافع معينة تجعل بعض الطالبات يركزن على ممارسة أنشطة بعينها دون غيرها.

الدوافع	التكرار	النسبة
تنمية ميول خاصة	٤١٣	٪٣٧,٥
التحرر من الصف الدراسي	١٣٠	٪١١,٨
إشباع الحاجات الترويحية	٢٦٣	٪٢٣,٩
غير مبين	٢٩٤	٪٢٦,٨
المجموع الكلي	١١٠٠	٪١٠٠

جدول رقم (٦): دوافع اختيار أفراد العينة للأنشطة اللاصفية

وبقراءة بيانات الجدول رقم (٦)، نجد أن النسبة الكبرى من أفراد العينة تجد

أن الدافع لديها هو تحقيق الميول الخاصة. في حين ترى نسبة أقل أن الدافع هو اشباع حاجات ترويحية. كما تشير نسبة بسيطة الى أن الدافع إلى اختيار ممارسة هذه الأنشطة هو إمكانية الإنطلاق والعمل خارج إطار قاعات الدرس والمحاضرات. وينبغي التأكيد على أن ممارسة الأنشطة اللاصفية تُتيح مجالاً أكبر لتطبيق المعرفة كأسلوب عمل وسلوك تستطيع أن تحققه الطالبة خلال فترة دراستها في الجامعة إذا ما نجحت فعلاً في الإستفادة من تجربة المشاركة في الأنشطة اللاصفية.

٨- مدى ارتباط الأنشطة بالحياة اليومية:

ونظراً إلى أهمية مشاركة الطالبات في ممارسة الأنشطة اللاصفية لجأت الى إستيضاح آخر حاولت أن أؤكد من خلاله أن أهمية الأنشطة اللاصفية في حياة طالبة الجامعة تنبع من إيمانها بإرتباط النشاط اللاصفي بحياتها اليومية. فمن خلال أجوبة الطالبات نجد أن نسبة ٩١,٥٪ من عدد الطالبات أكدت على هذا الارتباط وإن كان هناك تفاوتاً في درجة هذا الارتباط، كما أشارت نسبة ضئيلة جداً بلغت ٨٪ من أفراد العينة إلى عدم ارتباط الأنشطة بالحياة اليومية. وتعكس النسبة العظمى شعور الطالبات بأن الأنشطة اللاصفية التي يمارسنها بصورة فعالة ومفيدة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالممارسات اليومية سواء أكانت ثقافية أم اجتماعية أم فنية أم رياضية.

وإذا كانت آراء أفراد العينة تؤكد هذا الإرتباط فهل يأتي هذا الإرتباط بدرجة كبيرة أم أن هناك تفاوتاً في مدى هذا الإرتباط من وجهة نظر أفراد العينة؟ هذا ما سنتبينه من خلال الجدول رقم (٧).

الإجابة	التكرار	النسبة
ارتباط كبير	٤١٥	٣٧,٨٪
جيد	٤٦٠	٤١,٨٪
متوسط	١٤٠	١٢,٧٪
ضعيف	٩	٨,٠٪
ليس له ارتباط	٨	٧,٠٪
غير مبين	٦٨	٦,٢٪
المجموع الكلي	١١٠٠	١٠٠٪

جدول رقم (٧): قيمة ارتباط الانشطة بالحياة اليومية من وجهة نظر أفراد العينة

وبقراءة بيانات الجدول السابق نجد أن النسبة الأكبر والتي تصل إلى ٤١,٨٪

ترى أن هناك درجة إرتباط جيدة بين الأنشطة اللاصفية والحياة اليومية، وهذا مؤشر على أن الطالبات يعين أهمية النشاط اللاصفي ويؤمنّ بعلاقته بتطوير أساليب الحياة اليومية مما يؤكد ضرورة وضع برامج وأنشطة لاصفية على مستوى متقدم وذات إرتباط بالحياة العملية من شأنها أن تتيح للطالبات فرص التدريب والتعلم واكتساب مهارات حياتية من أجل إثراء الحياة الجامعية وتعزيز مخرجات التعليم الجامعي، إلا أننا نعود مرة أخرى لتحسس الفجوة بين الإعتقاد والتطبيق. فالطالبة الجامعية تؤمن بأهمية الأنشطة اللاصفية وتؤكد على إرتباطها بالحياة اليومية إلا أن الإقبال على ممارسة هذه الأنشطة يأتي متواضعاً، وكذلك الحال بالنسبة إلى مشاركة الطالبات في إجتماعات الجمعية العمومية وفعاليتهن في رسم ووضع سياسات وبرامج لهذه الأنشطة.

٩- مدى تدعيم الأنشطة اللاصفية للمناهج الدراسية:

ولا شك في أن ارتباط النشاط اللاصفي بالحياة اليومية واقع ملموس، ولكن هل ترى الطالبات أن الأنشطة اللاصفية تدعم المناهج الدراسية؟ هذا ما حاولنا معرفته فتبين من أجوبة الطالبات أن نسبة ٧٠,٤٪ ترى أن الأنشطة اللاصفية تدعم المناهج الدراسية ، بينما تشير نسبة ٢٧,١٪ فقط من أفراد العينة الى أن الأنشطة اللاصفية لا تدعم المناهج الدراسية. مما يعني أن النسبة العظمة تعي حقيقة مؤكدة بوجود تفاعل بين مخرجات المنهاج التعليمي وبين توجهات وأهداف الأنشطة اللاصفية. كما أن كلاً منهما مؤثر ومتأثر بالآخر، وفي محاولة التعرف على وعي الطالبات لهذه القضية وضعنا سؤلاً خاصاً الغرض منه تحديد مدى الدعم الذي تقدمه الأنشطة اللاصفية للمنهاج التعليمي في الجامعة وسوف نعرض لذلك من خلال الجدول رقم (٨).

الإجابة	التكرار	النسبة
كبير	١٨٥	١٦,٨٪
متوسط	٤٧٦	٤٣,٣٪
مقبول	١٢٦	١١,٥٪
ضعيف	٢١	١,٩٪
غير مبين	٢٩٢	٢٦,٥٪
المجموع الكلي	١١٠٠	١٠٠٪

جدول رقم (٨): مستوى دعم الأنشطة اللاصفية للمناهج الدراسية

تبين قراءات الجدول السابق أن النسبة العظمى والتي تمثل ٤٣,٣٪ ترى أن هذا الارتباط يأتي بدرجة متوسطة، بينما ترى نسبة ١٦,٨٪ فقط أن الأنشطة والمناهج الدراسية اللاصفية تدعم بدرجة كبيرة، مما يؤكد على وجود ترابط بين ما يقدم من معلومات معرفية في إطار المنهاج الدراسي وبين تلك الأنشطة الممارسة. ولا شك في أن هذا يُعد مؤشراً إيجابياً وإن كنت أرى أن هذا الدعم يخدم الجانب التطبيقي والعملي ويعزز الإستفادة من المعارف والعلوم المعطاه داخل إطار الدرس.

١٠- المردود العلمي والتربوي من ممارسة الأنشطة اللاصفية:

الإجابة	التكرار	النسبة
إضافة درجات للطالبة	١٠٦	٩,٦٪
تنمية مهارات متعلق بالمادة	٢٤٥	٢٢,٣٪
تنمية مهارات خاصة	٤٤٤	٤٠,٤٪
تنمية ملكة الإبداع	٥٢٢	٤٧,٥٪
تنمية مهارات تفيدك في حياتك المستقبلية	٦١٥	٥٥,٩٪

جدول رقم (٩): المردود العلمي والتربوي لممارسة الأنشطة اللاصفية

توضح بيانات الجدول رقم (٩) أن نسبة ٥٥,٩٪ من الطالبات ترى أن الأنشطة تلعب دوراً هاماً في تنمية مهارات تفيد الطالبة فى الحياة المستقبلية، كما ترى نسبة ٤٧,٥٪ أن الأنشطة تساهم فى تنمية ملكة الإبداع. وتشير نسبة ٤٠,٤٪ إلى أن الأنشطة تساهم في تنمية مهارات خاصة، وترى نسبة ٢٢,٣٪ أن الأنشطة تسهم في تنمية مهارات متعلقة بالمادة، ونسبة ٩,٦٪ ترى أهمية الأنشطة في إضافة درجات للطالبة.

وتؤكد هذه المؤشرات على ما أشرنا إليه سابقاً من حتمية الجانب الإيجابي في ممارسة الأنشطة اللاصفية وما تحققه هذه الممارسة خاصة بالنسبة إلى تنمية المهارات الحياتية، وكذلك إعطاء فرصة لاكتشاف المواهب والابداعات الطلابية بالاضافة الى تنمية المهارات الخاصة. ولا شك في أن كل ذلك سيتحقق نتيجة لتطبيق مخرجات المناهج الدراسية في الأنشطة اللاصفية، وهنا أؤكد أن تطوير هذه الأنشطة ووضع الأساليب والآليات بالاضافة الى وضع الإجراءات المناسبة

لاستقطاب الطالبات لممارسة هذه الأنشطة. كل ذلك سيوفر بيئة تعليمية متكاملة بين الأنشطة اللاصفية والمناهج الدراسية، مما سيؤدي في النهاية الى مخرجات تعليمية متميزة من طالبات الجامعة.

١١- دور المرشد في دعم أنشطة الجمعيات العلمية:

يتمثل دور المرشد بتقديم النصح والإرشاد والتوجيه لأعضاء الجمعية من خلال تبادل وجهات النظر والمناقشة، وحضور الانتخابات السنوية للجمعية، ووضع الإطار العام للنشاط الموجه فى إطار التخصص، ووضع جدول زمني للقاءات والاجتماع بالهيئة الإدارية لمتابعة الأعمال الخاصة بالجمعية. ويرتبط أداء هذا الدور بوجود المرشد المستمر في الجمعية. فهل يتحقق هذا الوجود المستمر بالفعل ؟

توضح أجوبة الطالبات أن هناك عدم رضى من قبل أفراد العينة تقريباً بالنسبة إلى وجود المرشد الأكاديمي إذ أفادت نسبة ٣١,٥٪ أن المرشد الأكاديمي غير موجود وهذا مرجعه إما الى زيادة أعباء المرشد الأكاديمي أو عدم إلمامه بالدور المطلوب منه بالنسبة إلى توجيه الطالبات في إختيار الأنشطة وفي تفعيل النشاط وآليات تنفيذه. وفي كثير من الأحيان يصبح أداء المرشد لهذا الدور صورياً وذلك بسبب الأعباء التدريسية، مما لا يتيح له تأدية دوره في النشاط الطلابي بصورة جيدة خاصة إذا لم يمتلك أصلاً القدرات الكافية للتعامل مع الطالبات في جانب الأنشطة اللاصفية. وعلى كل حال، حاولت أن أستوضح ذلك من خلال طرح ثلاث قضايا أساسية في صيغة أسئلة وجهت إلى أفراد العينة:

أ - اهتمام المرشد الأكاديمي بعقد الإجتماعات الدورية.

ب - مساهمة مرشد الجمعية في إعداد البرامج ومتابعة تنفيذها.

ج - التنسيق بالنسبة إلى إنجاز أنشطة الجمعية بين المرشد الأكاديمي وإدارة رعاية الشباب.

بالنسبة إلى القضية الأولى والخاصة بعقد المرشد الاجتماعات الدورية، نجد من واقع بيانات الأجوبة أن نسبة ٣٢,٤٪ أشارت الى قيام المرشد بعقد إجتماعات الجمعية، بينما رأت نسبة ٢١,٣٪ عدم عقد المرشد هذه الاجتماعات، ولم تجب نسبة كبيرة بلغت ٤٦,٣٪ بخصوص هذه القضية مما يؤكد ما أشرنا إليه سابقاً في ما يتعلق بالمشاركة في حضور اجتماعات الجمعية العمومية والذي أكدت فيه على عدم التزام الطالبات حضور اجتماعات الجمعية، وأشرنا أيضاً خلال تحليل معطيات بعض

الجداول إلى أن هناك بعض الأسباب والمعوقات التي تؤدي الى ذلك، مما يستوجب من إدارة الكليات وادارة رعاية الشباب الاهتمام بهذه القضية ودراستها ووضع الحلول والآليات المناسبة التي من شأنها الإفادة من النظم والقواعد المعمول بها في تنظيم ووضع البرامج والأنشطة اللاصفية، من منطلق رؤيا قيادية مشتركة من الطالبات عضوات الجمعية والمرشد الذي يمثل بدوره الكلية.

أما بالنسبة إلى القضية الثانية والتي تبحث في مدى مساهمة مرشد الجمعية في إعداد البرامج والأنشطة ومتابعة تنفيذها ، فيتبين أن نسبة كبيرة تبلغ ٣٨,٩٪ من أفراد العينة تؤكد أن للمرشد دوراً في إعداد البرامج والأنشطة ومتابعة تنفيذها. وهذا مؤشر على أهمية دور مرشد الجمعية وعلى أن ما يقوم به من مهام سوف يسهم في رفع مستوى هذه الأنشطة ويساعد على تذليل الكثير من العقبات في سبيل تنفيذها. ولكن يبقى التساؤل: إلى أي مدى يقوم المرشد بالدور المطلوب بفعالية وكفاءة وتطوير؟

من ناحية أخرى، لم تُبدِ نسبة كبيرة تبلغ ٤٦,٢٪ رأياً حول هذه القضية، مما يؤكد مجدداً نقص الوعي بين الطالبات بالاهتمام بقضية تفعيل الأنشطة الطلابية، كما أن عدداً كبيراً من الطالبات لا تعي أهمية دور المرشد في إعداد الأنشطة وتنفيذها.

أما بالنسبة إلى القضية الثالثة والخاصة بأراء أفراد العينة حول دور المرشد في التنسيق مع إدارة رعاية الشباب فأني لا أجد أي إختلاف في أراء أفراد العينة في ما عرضنا له سابقاً بخصوص هذه القضية. فمن واقع عرض البيانات نجد أن نسبة ٣٧,٨٪ من الطالبات ترى أن هناك مساهمة للمرشد في التنسيق مع الإدارة، بينما ترى نسبة ١٤,٥٪ عدم مساهمة المرشد في التنسيق مع الإدارة. كما أن نسبة ٤٧,٧٪ لم تبد رأياً، مما يؤكد أن هناك تنسيقاً بين مرشد الجمعية وبين إدارة رعاية الشباب/طالبات وإن كان هذا التنسيق غير واضح بالنسبة إلى الطالبات، وهذا ناتج عن عدم المشاركة الفاعلة من قبل الطالبات في إعداد الأنشطة وتنفيذها. كما أن الطالبات لا يدركن أهمية هذا التنسيق خاصة في ضوء غيابهن عن المساهمة في وضع البرامج والأنشطة من جانب، وعن تنفيذها من جانب آخر.

وعموماً، فإن هناك أدواراً محددة لمرشد الجمعية منها:

أ- متابعة الإنتخابات الطلابية.

ب- وضع جدول زمني لعقد إجتماعات دورية مع الهيئات الإدارية لمتابعة

الأعمال الخاصة بالجمعية وتقديم العون للأعضاء.

٣- توجيه الطالبات لإختيار البرامج والأنشطة المتطورة والتي تهدف الى تزويد الطالبات المهارات المناسبة.

واذا كان ما سبق يتعلق بدور المرشد، فإن القيادات الادارية لها دور هام في مجال تطوير الأنشطة ودعمها، ويتمثل دور إدارة رعاية الشباب في ما يأتي:

- دراسة ومراجعة خطط الجمعيات العلمية وتعديلها إن لزم الأمر، بحيث تصبح أكثر ملاءمة للأفراد والتوجهات العامة للأنشطة .
- إجراء التنسيق اللازم من أجل تسهيل تنفيذ أنشطة الجمعية.
- الإشراف على معارض وأنشطة الجمعيات المختلفة.
- توثيق أنشطة الجمعيات العلمية .

وبالإضافة إلى دور مرشد الجمعية فإن إدارة رعاية الشباب/طالبات تؤدي دوراً مهماً في هذا المجال. وتوثيقاً لذلك، تم إجراء بعض المقابلات مع القيادات الإدارية في رعاية الشباب لمعرفة رأيهن ودورهن في دعم الأنشطة الخاصة بالطالبات. وقد أكد معظمهن على أن الدور العام للإدارة يتمثل في العمل كوحدة واحدة (بروح الفريق)، وأن الإدارة تطرح العديد من البرامج والأنشطة أهمها النشاط العام للإدارة وأنشطة الجمعيات العلمية. أما عن النشاط الأول، فقد يكون موجهاً لعموم الطالبات ويتضمّن أنشطة ثقافية واجتماعية وفنية ورياضية، ويراعى فيها التفاعل الواعي مع مراعاة تقديم كل جديد في ميادين الثقافة والعلوم والفنون، بالإضافة إلى المشاركة في مختلف المناسبات القومية والدينية والمهرجانات الاجتماعية، والتعريف بالأنشطة اللاصفية من خلال أسبوع للطالبة المستجدة وصفحة الإدارة على شبكة الإنترنت. وقد كان هناك العديد من الأنشطة التي أكد نجاحها استمرارها حتى الآن، ومنها:

- معرض الجاليات، وبعض المسابقات الثقافية (القراءة الحرة ـ القرآن الكريم والحديث) والمعارض الفنية التي ترعى وتشجع المواهب الطلابية، والحفلات الموسيقية.
- وتأكيداً للرسالة الجليلة للجامعة والمتمثلة في خدمة المجتمع، حرصت الإدارة على تنفيذ بعض المسابقات والأنشطة المشتركة، كما حرصت على تنفيذ العديد من الدورات التدريبية التي من شأنها أن تمدّ الطالبة بحصاد وافر من الخبرات.

أما في مجال الجمعيات العلمية، فقد ورد في المقابلات أن الإدارة تحرص على التنسيق بين الجمعيات عند مزاولة الأنشطة ومراجعة وتعديل خطط الجمعيات العلمية بما يتماشى مع أهدافها. كما حرصت الإدارة على تنمية روح العمل الجماعي بين أعضاء الجمعية الواحدة. وقد وضح هذا في خطط الجمعيات العلمية المقدمة خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٠/٢٠٠١م حيث كانت أكثر اندماجاً وتنسيقاً، وساعدت على توطيد التعاون بين أعضاء الجمعيات العلمية. وقد وضح هذا ـ كما أوضحن ـ من خلال الأنشطة العلمية والاجتماعية المشتركة (بعض المهرجانات والمعارض الثقافية، حفلات تكريم الطالبات المتوقع تخرجهن، لقاء مفتوح بين طالبات الجمعيات العلمية والطالبات المستجدات، بهدف التعريف بأنشطة الجمعيات وكيفية الالتحاق بها في محاولة لجعل الطالبة أكثر تفاعلاً وإيجابية لإنجاح الانتخابات العلمية).

كما أن لإدارة الإسكان الطالبي (طالبات) دور في وضع وتنفيذ العديد من الأنشطة المتنوعة التي تتيح للطالبات إشغال وقت الفراغ بشكل مفيد، كما تعمل على تهيئة المناخ الاجتماعي المناسب بالإضافة إلى العمل على تنمية مجموعة من المهارات الفردية والجامعية لدى الطالبات بما يُسهم في إعدادهن للتعامل مع الحياة العملية، سواء أثناء الدراسة في الجامعة أو بعد التخرج ومن المهام التي تقدمها إدارة الإسكان الداخلي/طالبات في سبيل تفعيل الأنشطة اللاصفية في السكن الداخلي ما يأتي:

١) وضع خطط فصلية لمجموعة من الأنشطة التي تتماشى مع خطط الجامعة وأهدافها مع مراعاة عدم تكرار هذه الأنشطة.

٢) انتقاء العناصر البشرية القادرة على تنفيذ هذه الخطط مع إيمانهن بأهمية الدور الذي يقمن به.

٣) وضع نظام دقيق لمتابعة تنفيذ هذه الخطط على أرض الواقع.

٤) حث الطالبات على المشاركة في الأنشطة مع توفير الآليات التي تضمن فعالية تلك المشاركة.

وتؤكد مديرة الإدارة أنه قد ثبت من واقع تجربة الإدارة أن الطالبات لا يحجمن عن المشاركة في مختلف أنواع الأنشطة، ما دامت هذه الأنشطة تخاطب اهتماماتهن وتتناسب مع قدراتهن وتحقق لهن استفادة ملموسة سواء مادية أو معنوية، الأمر الذي يؤكد على أهمية التواصل المستمر مع الطالبات واستطلاع آرائهن بشكل

منتظم. كما أشارت إلى أنه نظراً إلى الدعم المستمر من قبل الإدارة، فقد تم رصد ميزانية للصرف منها على بنود الأنشطة المختلفة طوال العام، كما تم تجنيد متخصصات في النشاط الرياضي، مما كان له الأثر الواضح في زيادة عدد الطالبات المشاركات في مجالات الأنشطة الرياضية بشكل ملموس. كذلك تم تكليف مشرفات فنيات متخصصات في العمل على تدريب الطالبات، مما ساعد على استقطاب عددٍ كبيرٍ من الطالبات والذي كان له الأثر في زيادة عدد من يمارسن الأنشطة مقارنة بالأعوام السابقة.

سابعاً: نتائج الدراسة

من واقع عرض وتحليل البيانات السابقة، تم التوصل إلى نتائج عدّة نوردها في ما يأتي:

١- أشارت الدراسة إلى أن الغالبية العظمي من الطالبات ٧٩,٦٪ لا تعلم بتمتعها بعضوية الجمعية العمومية التي تتبع تخصصها وبالتالي فهي لا تحرص على حضور انتخابات الجمعية أو الترشيح، وهذا يعكس عدم وعي طالبات مجلس إدارة الجمعية للمهام المنوطة بهن وعدم اهتمام القائمين على النشاط . من وجهة نظر الطالبات . بتوعية الطالبات للخدمات التي تقدمها الإدارة وكيفية الالتحاق والمشاركة في الأنشطة وما تحققه من فائدة للطالبة.

٢- أكدت الدراسة على أن أسباب عدم حضور اجتماعات الجمعية العمومية (الانتخابات) تبدو في ما يأتي: عدم مناسبة الوقت، وعدم تكثيف الإعلانات وإعطائها وقتاً كافياً قبل تنفيذ النشاط، في حين أن طالبات مجلس الإدارة بالتنسيق مع المرشد هن من يتولّين تحديد موعد عقد الاجتماع (الانتخابات) بناء على ملاءمته للغالبية العظمى من الطالبات.

٣- هناك وعي لدي الطالبات لأهمية الأنشطة الدراسية وارتباطها بمهارات تفيدهن في حياتهن المستقبلية وفي تنمية ملكة الإبداع لديهن.

٤- أوضحت الدراسة إلى أن هناك نسبة ٦٣,٥٪ من الطالبات لا تمارس أي نوع من الأنشطة للأسباب الآتية:

أ- عدم توافر الوقت الكافي.

ب- الجداول الدراسية ونظام الامتحانات الذي يرهق الطالبة ويساعد على تقليص الاهتمام بتلك الأنشطة، ووضعها في مرتبة متأخرة من الأهمية.

ج- عدم التشجيع المستمر من قبل القائمين على الأنشطة وعدم تقديم الحوافز للطالبات المشاركات في الأنشطة.

٥- أوضحت الدراسة أن هناك عدداً كبيراً من الطالبات يمثل نسبة ٤٨,٦٪ لا يمارس أي نوع من الأنشطة المتاحة في الكليات، الأمر الذي يحتم ضرورة تضمين برامج النشاط أنواعاً أخرى مختلفة من البرامج التي تساعد على جذب اهتمام الطالبات وتسهم في فعاليتهن.

٦- أوضحت الدراسة رغبة الطالبات في تنويع الأوقات المختلفة التي تنفذ خلالها الأنشطة.

٧- أوضحت الدراسة عدم قدرة مرشدي الجمعيات العلمية على التنظيم والإشراف على الأنشطة اللاصفية بشكل جيد، وهذا القصور يرجع إلى انشغالهم بجداولهم الدراسية وافتقار بعضهم إلى المهارات اللازمة لممارسة النشاط وتوجيهه.

المحور الثاني

مناهج جامعية

تخصص علم المعلومات في لبنان : النشأة ، الواقع والآفاق

حسانة محي الدين(*)

أولاً- مقدمة:

تحتل المعلومات مكانة بارزة في المجتمعات المعاصرة وتشكّل القاعدة الأساسية للتقدّم الحضاري والعلمي والصناعي في أي مجتمع، ويُعد الافتقار إلى المعلومات والى السبل الكفيلة والفاعلة للحصول عليها من العوامل التي تحدّ من تقدّم الدول.

بدون المعلومات لا تستطيع الدول أن تتقدّم أو تحافظ على تقدمها ولا قيمة لهذه المعلومات، إلاّ إذا تمّ تنظيمها وإيصالها إلى من يحتاج إليها في الشكل المناسب والأسلوب المناسب والوقت المناسب. وهذا بطبيعته يتطلب وجود مؤسسات معلومات تقوم بمهمة تنظيم وتوصيل المعلومات، وللقيام بهذه المهمة لا بدّ من توافر القوى البشرية لهذه المؤسسات مع وجود تقنيات وتجهيزات.

قضية المعلومات بشقّيها النظري والتطبيقي تتطلّب عناية كثيرة وتتطلّب في البداية تفوّقاً نظرياً يستوعب أبعادها الخطيرة.والمعلومات قضية المستقبل ومنها تبدأ حقيقة الصراع بين الدول النامية والدول المتقدمة علمياً وعملياً.

إن ما يحدث في ميادين المعلومات وتقنياتها في الدول المتقدمة قد زاد ويزيد كل يوم مع اتساع الفجوة بينها وبين الدول النامية،

(*) أستاذة ورئيسة قسم التوثيق – كلية الإعلام والتوثيق – الجامعة اللبنانية.

وفي هذا تشير الأرقام إلى أن أكثر من ٨٥٪ من أجهزة الحواسيب ونظم معلوماتها هي ملك لا يزيد عن عشر شركات غربية، وأن إحدى هذه الشركات الأميركية تمتلك وحدها نصف تلك الأجهزة ونظم معلوماتها(١).

إن شركات نظم المعلومات تجمع بياناتها من مختلف أنحاء العالم وتعالج تلك البيانات وتتولى تخزينها وبيعها في ما بعد إلى الدول بتكاليف باهظة في المعدات والطاقات والنظم. وهذا ما يشبه إلى حد بعيد قيام الدول الصناعية باستيراد المواد الأولية من الدول النامية ثم تُعيد هذه المواد بيعها إلى الدول النامية على شكل سلع بأسعار مرتفعة.

إن التقنية التي تطرح نفسها اليوم تكمن في درجة وحقيقة استيعاب هذه الأبعاد من قبل مؤسسات البحث وأقسام ومدارس علوم المكتبات والمعلومات ليس في لبنان فقط وإنما في كافة أقطار الوطن العربي.

إن استيعاب قضية المعلومات يصوّر الحاجة الماسة إلى القوى البشرية المتخصصة في علوم المعلومات ونوعية هذه القوى البشرية ومستوى تأهيلها. من هنا جاء ارتباط دراستنا هذه بالناحية العلمية، من خلال تدريس هذا العلم البالغ الأهمية الذي يحافظ ويزيد الثروة الوطنية الجديدة والأولية بنفس الوقت التي تمثّلها المعلومات وكيفية التعامل معها واستثمارها وإيصالها إلى السوق في شكل إيجابي وفعّال من خلال المناهج والمقررات وطرق تدريس هذا العلم وخلق كوادر من شأنها خلق حالة التطوّر والتقدّم وتحقيق الإفادة البحثية والاقتصادية والاجتماعية.

ثانياً- تعريف و خصوصية مصطلح المعلومات

المعلومات كمصطلح ومفهوم وحسب تعريف ولفرد لانكستر هي «ذلك الشيء الذي يغير الحالة المعرفية للمتلقي (أو القائل أو المشاهد أو المستمع) أو أياً كانت الحاسة التي يتم بها التلقّي في موضوع ما».

أما المعجم الموسوعي لمصطلحات المكتبات والمعلومات فيعرّف المعلومات بأنها «البيانات(٢) التي تمّت معالجتها لتحقيق هدف معين، لاستعمال محور لأغراض

(١) الوردي، زكي؛ برامج تدريس علم المكتبات و المعلومات في اليمن في: **رسالة المكتبة**، مج ٣٥، ع٣ و٤؛ ٢٠٠٠، ص ٧٦.

(٢) هي المادة الخام الأولية – المسجلة كرموز أو أرقام أو جمل أو عبارات ويمكن الإنسان تفسيرها أو =

اتخاذ القرارات، أي البيانات التي اصبح لها قيمة بعد تحليلها وتفسيرها وتجميعها في صورة رسمية أو غير رسمية».

البيانات هي ركيزة المعلومات وهي المتغير المستقل المستحدث، والمعلومات هي المتغير التابع، وفي توصيف آخر تعرف المعلومات بأنها تلك التي تؤدي إلى تغيير سلوك وفكر الأفراد(٣).

نتيجة أهمية المعلومات وتعاظم الدور الذي تلعبه في حياتنا اليومية والعملية والمستقبلية، كان لا بدّ من التفكير في إيجاد كيان لهذا المفهوم «المعلومات». كان ذلك عبر مسار تاريخي طويل عمره من عمر البشرية، بدأ في العالم الغربي لينقل بعدها إلى بقية الدول ولا سيما العالم العربي، ليصبح هذا المفهوم علم قائم بذاته له برامجه ومناهجه التي تُدرس وتتطور بنفس الوتيرة والسرعة التي تتطور فيها أوعية(٤) المعلومات.

تخصص علم المعلومات مرتبط بأوعية المعلومات وضبطها من ألواح طين إلى بنوك معلومات. في هذه الحالة فإن البرامج ستكون عرضة للتغيير والتطور. من هنا لا بد أن يصاحب التعليم الأكاديمي دورات تدريبية نظامية. وفي هذه الحالة فإن المؤسسات الأكاديمية تتولى تنفيذ المهام الخاصة لضبط أوعية الإنتاج الفكري مستخدمة بذلك مجموعة من التقنيات والمعايير التي تشارك في وضعها المؤسسات المهنية مستعينة بالأبحاث التي تشارك في معظمها المؤسسات الأكاديمية.

أيضا يتّصف علم المعلومات بأنه من العلوم ذات المجالين التطبيقي والنظري،

= تحليلها وهي المعطيات البكر التي نستخلص منها المعلومات. هي بنود البطاقة الشخصية، الإشارات التي تنبعث من أجهزة الإرسال وتلتقطها أجهزة الاستقبال، البيانات ما ندركه بحواسنا، هي حركة العين، إيماءة الرأس وتغير ملامح الوجه وشارات اليد.

(٣) محي الدين، حسانة؛ المعرفة بين الكتاب والحاسوب، في: **رسالة المكتبة**، مج ٣٤، ع ٣ سنة ١٩٩٩، ص ٦.

(٤) الوعاء بمفهومه الشامل هو كل وثيقة تحمل قدراً من الحقائق والمعلومات أو البيانات أو الأفكار أو المفاهيم في شكل دائم بغض النظر عن المادة التي حملت عليها الوثيقة. وعليه يعتبر كل من يحمل فكرة أو معلومة أو بيانات أو مفهوماً مهما كانت المادة التي اتخذها وسيلة (للتحميل) هو وعاء معلومات.
وظيفة التحميل: هي عملية الإنتاج الفكري عبر العصور التي لا تزال تتطور والإنسان استطاع أن ينشئ الوعاء الكتابي على الحجر والألواح الطينية وسعف النخل وعظام الحيوانات وجلودها وأوراق البردي، ثم الورق بشتى أنواعه، المصغرات، التسجيل الكهربائي الممغنط على الأشرطة والأقراص الممغنطة وصولاً إلى وسائل تخزين استرجاع البيانات والمعلومات إلكترونيا.

التطبيقي أسبق في الوجود حيث وجود دور الوثائق والمكتبات، تمارس خدماتها ومهامها منذ قرون، وكان المكتبيون والوثائقيون يقومون بجمع أوعية المعلومات وتيسير سبل الاستفادة منها. والخبرة كانت تنتقل من جيل إلى آخر من خلال المهنة (عندما لم يكن هناك بعد معاهد، ومدارس...). والجدير بالذكر أن المكتبيين أو الوثائقيين الذين يتم اختيارهم للعمل في المكتبات هم نخبة مثقفة من المجتمع من كبار العلماء المكتبيين العرب والمسلمين وذلك أيام الحضارة العربية والإسلامية.

هذه الفترة امتدت منذ اختراع الكتابة في بلاد الرافدين بقرون قبل الميلاد وقيام المكتبات العراقية ذات الأوعية الطينيّة وحتى القرن التاسع عشر ميلادي.

فترة التعليم النظامي للعمل المعلوماتي، بدأت منذ القرن التاسع عشر واستمرت حتى الآن متداخلة مع فترتين متلاحقتين، وبالتحديد بعد الحرب العالمية الثانية. وبسبب التطورات الاجتماعية / الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، اضطرت المكتبات إلى التعامل مع هذا الواقع الجديد بعدما وجدت أساليبها التقليدية في التعامل مع المعرفة قد أصبحت غير مجدية، فأجبرت على استخدام التكنولوجية الحديثة كالحواسيب وهذا ما أدّى إلى تعديل المقررات الدراسية والمناهج و بالتالي إلى ازدياد عدد المدارس والمعاهد من اجل تأهيل وإعداد المتخصصين لسد حاجات المكتبات ودور الوثائق والتوثيق في أقطار العالم.

ثالثاً- تطور علم المعلومات

مصطلح علم المعلومات أتى ليستوعب غيره من المصطلحات، هذا مع العلم أن استعمال كل من أرشيف (محفوظات)، مكتبات، توثيق واسترجاع المعلومات يمثل بالواقع مرحلة من مراحل الاهتمام بقضية المعلومات حيث كان الاهتمام يتركّز على الجانب التطبيقي.

بمعنى آخر، إن المسار التاريخي يُحدّد بأن الاهتمام كان في بداية الأمر بالوثائق وحفظها، ثم في المكتبات مع ظهور الطباعة ورخص الورق وديمقراطية التعليم... ثم التوثيق[٥] وهو مصطلح جاء في مرحلة من المراحل ليعبّر عن كيفيّة

(٥) التوثيق عبارة عن تسجيل المعرفة ومصادر المعلومات وتنظيمها بطريقة تكفل سرعة الوصول إليها، وكذلك بث المعرفة وأوعيتها بمختلف الطرق. التوثيق هو تثبيت وإحياء للمعلومات وهو أيضا وعاء للمعرفة وحافظ لذاكرة التاريخ والوطن والأمة، كما أنه محرض للمعرفة.

الاستفادة من مختلف أشكال النشاط الفكري وتصنيفها، إن استخدام مصطلح التوثيق بدأ بعد الحرب العالمية الثانية واستمر حتى منتصف السبعينات ليحل مكانه مفهوم ومصطلح المعلومات.

إذا الفترة الأولى بدأت تحديداً في العام ١٨٢١ عندما أنشأت في باريس Ecole Nationale des Chartes لتدريس **علم الوثائق**، تمولها الدولة ويغلب عليها الطابع العملي اكثر من الدراسة الأكاديمية. ثم أنشئت مدارس أخرى في بقية المدن الأوروبية، كما أن عدد مدارس الوثائق في الجامعات العالمية قد زاد بشكل ملحوظ بعد الحرب العالمية الثانية، وكانت تساند هذه المدارس في الغالب الكليات التي تدرس التاريخ.

أما **علم المكتبات** فنواته الأولى هي الجمعيات المهنية: «جمعية المكتبات الأميركية» والتي تأسست عام ١٨٧٦، لقد كان لهذه الجمعية الأثر الكبير في إعداد برامج علم المكتبات لإدخالها ضمن المناهج الأكاديمية في الجامعات والمعاهد، وأولى الجامعات التي بادرت إلى ذلك هي جامعة «ترايبرغ» Tryberg في ألمانيا الاتحادية سنة ١٨٨٦ على يد جوتنجن Gottingen، ثم جامعة كولومبيا (الولايات المتحدة الأميركية) سنة ١٨٨٧ على يد «مليفل ديوي». أما في إنكلترا، فأنشئت أول مدرسة عليا لدراسة المكتبات في لندن عام ١٩١٩.

الاهتمام بعلم التوثيق أتى كما سبق وأشرنا بعد الحرب العالمية الثانية، والبداية كانت بتأسيس المعهد الأميركي للتوثيق عام ١٩٣٧، ولقد تغير اسمه في ما بعد وبالتحديد عام ١٩٦٧ إلى «الجمعية الأميركية للمعلومات».

إذاً مصطلح علم المعلومات بدأ على المستوى الرسمي في منتصف العقد السابع من القرن الحالي، و أول جامعة منحت درجة الماجستير في علم المعلومات هي «دايتون» بأوهايو ١٩٦٧، وأول جامعة منحت الدكتوراه في هذا التخصص جامعة «بتسبرغ» ١٩٦٨[٦].

إن تدريس علم المعلومات كمرحلة من مراحل تطوره، مرّت بفترات زمنية مواكبة لتطوّر مجاليْه النظري والتطبيقي، وكل فترة لها تسميتها:

(٦) الشهربلي، انعام علي؛ الاتجاهات الحديثة في تدريس علم المعلومات، في: **رسالة المكتبة**، مج ٣٥، ع ٣و٤، سنة ٢٠٠٠، ص ٤.

- الأولى : العامة
- الثانية : الوثائقية / المكتبية
- الثالثة : التوثيقية
- الرابعة : علم المعلومات

تدريس علم المعلومات في المستوى الجامعي مؤشر ممتاز يدل على مدى النضج العلمي الذي بلغه، إذ أن أرقى جامعات العالم اليوم توفر برامج لتدريس علم المعلومات بمختلف الشهادات والمستويات الدراسية. يرى جاك ميدوز[٧] أن نمو التخصصات العلمية يمر بمراحل تطورية أربع:

١- مرحلة شبكة الاتصال: إذ تتكون شبكة من الاتصالات العلمية الفعّالة الرسمية وغير الرسمية بين الباحثين والمتخصصين في المجال.

٢-مرحلة التجميع: إذ تتضح ملامح جماعات البحث في التخصص وتثبت أقدامها.

٣- مرحلة التخصص: إذ تتوافر للتخصص برامج دراسية وتدريبية وفرص عمل.

٤- مرحلة الاعتراف الأكاديمي.

أما في عالمنا العربي فإن هذا العلم بمساره التاريخي أنشأ عام١٩٥١ برنامجاً أكاديمياً في هذا الحقل هو برنامج معهد الوثائق والمكتبات في جامعة فؤاد الأول في القاهرة، أي بعد مرور مائة وإحدى ثلاثون سنة على ظهور أول مدرسة للوثائق في العالم.

في السنوات العشرين الماضية استحدث العديد من البرامج الأكاديمية في مختلف أقطار العالم العربي بين الدبلوم أو البكالوريوس إلى الماجستير والدكتوراه.

وفي الوقت الذي تطورت فيه بعض هذه البرامج، وأخذت تتبنى مناهج التكنولوجيا الحديثة، فإن الغالبية العظمى من هذه البرامج ما زالت تتصف بالتقليدية وتراوح مكانها[٨].

---

(٧) الزبيدي، محمد؛ تدريس علم المكتبات، في: **رسالة المكتبة**. مج ٣٥، ع ١و٢، سنة ٢٠٠٠، ص ١٧.

(٨) الصباغ، عماد؛ واقع تعليم علم المكتبات والمعلومات في دول الخليج، في: **رسالة المكتبة**، مج ٣٢، ع ٣، سنة ١٩٩٧، ص ٢٤.

إن التعليم الأكاديمي في مجال تخصص علم المعلومات بدون دورات تدريبية نظامية قبل وأثناء العمل يعتبر محدود الفعالية في مجال يحقق السرعة. من هنا فإن التخطيط الفعال في مجال الإعداد والتدريب لا بد وان يرتكز على مجموعة كافية من المعلومات الإحصائية المتصلة بالموضوع تتناول كافة المتطلبات.

رابعاً- الإطار العام لتخصص المعلومات في لبنان

إذا كانت المعلومات ثروة، فلا قيمة لهذه الثروة ما لم يتم استثمارها. وإذا كانت المعلومات طاقة، فإن أجهزة المعلومات هي المسؤولة عن توفير مقومات تحويل هذه الطاقة إلى قوة دفع في خدمة برامج وأهداف. وإذا كانت المعلومات سلعة قامت حولها التجارة والصناعة، فإن مراكز المعلومات منافذ تسويق هذه السلعة وخدمات المعلومات هي وسيلة لها.

من هنا لا بد للمجتمع أن يكفل وجود مؤسسات تساعد في تدفق المعلومات وتجميع مصادرها، وتنظيم هذه المصادر وتيسير سبل الاستفادة منها. هذه المؤسسات تتمثّل بأشكال مختلفة و تتوزع بين ثلاث سلطات لتكون مجتمعة في البيئة الواقعية لما يسمى بعلم المعلومات، وهي:

١-مؤسسات اختزانية = السلطة التنفيذية

٢- مؤسسات مهنية = السلطة التشريعية

٣- مؤسسات أكاديمية = السلطة القضائية

١- المؤسسات الاختزانية - السلطة التنفيذية

وتعتبر العامود الفقري لنشاط تخصص المكتبات والمعلومات، حيث أن وجودها يرتبط بعدد من المتخصصين والعاملين في التخصص.

إنها مؤسسات اختزانية تمثل ذاكرة الوطن و تلعب الدور البارز والمهم في حقل المعلومات، من حيث تشجيع البحث، وتشريع وتقنين أساليب العمل التوثيقية، أو من حيث تدريب العاملين. من ابرز هذه المؤسسات:

دار الكتب الوطنية

في تعريف بسيط لهذه المؤسسة نقول إنها حافظة الإنتاج الفكري الوطني أو القومي وهي عبارة عن السجل الرسمي لهذا الإنتاج وهي المؤسسة الوحيدة في

الوطن التي من حقها وبموجب القانون من الحصول على عدد من النسخ من الكتب وغيرها من أوعية المعلومات التي ينتجها اللبنانيون في لبنان أو في الخارج وبموجب هذا الإيداع يحفظ حق المؤلف والناشر من سرقة معلوماته.

تاريخها:

نواتها مجموعة خاصة بالعالم الإيطالي – اللبناني فيليب دي طرزي والذي سلم هذه المجموعة إلى الحكومة اللبنانية عام ١٩٢٢ حيث أُلحِقت هذه المجموعة عام ١٩٣٥ بوزارة التربية الوطنية. وكانت تضم هذه المجموعات في ذلك التاريخ حوالي عشرين ألف وثيقة. في حين أن المخطوطات العربية وغير العربية بلغت ثلاثة آلاف ولقد اتخذت دار الكتب الوطنية مكاناً لها في ذلك الوقت في ساحة النجمة وسط العاصمة بيروت (البرلمان اللبناني حالياً) وتعتبر المكان الحافظ للتراث الوطني بناء على التقيّد بمبدأ «الإيداع القانوني».

وكانت أبوابها تفتح للباحثين للاستفادة من المعلومات المتوافرة لديها رغم أنها كانت تشكو ضآلة الإمكانات المادية والبشرية والتقنية. عام ١٩٧٥ ومع بداية الحرب الأهلية اللبنانية، كانت تقدر محتويات الدار بحوالي ١٠٠ ألف وثيقة، إلا أن هذه الحرب أفقدت لبنان الكثير من ثرواته، من ضمنها ثروة المكتبة حيث سرقت المحتويات، ساهم موقعها الجغرافي (في وسط المدينة) في دمار جزء كبير من مبناها.

خلال الاجتياح الإسرائيلي للبنان في العام ١٩٨٢، تعرّضت هذه الدار لمزيد من التدمير والسرقة ونهب المخطوطات النادرة وبعض هذه المسروقات موجود حالياً في متاحف الدول الأوروبية. وعلى سبيل المثال وجدت «الشاهنامة» النادرة جداً في متحف لندن في إنكلترا. كما فقدت الدار مخطوطات نادرة أخرى مثال: نسخة ترجمة «المشتاق إلى اختراق الآفاق» للادريسي من القرن الثالث عشر ميلادي، كذلك مخطوط «القرآن الكريم» من زمن الحجاج بن يوسف في القرن الثاني الميلادي. هذا ما دفع بالمسؤولين إلى نقل ما تبقى من محتويات دار الكتب إلى أماكن متفرقة مثل: المصرف المركزي ووزارة الدفاع الوطني ووزارة التربية الوطنية ومؤسسة المحفوظات الوطنية.

واقعها:

ألحقت دار الكتب الوطنية عام ١٩٩٢ بوزارة الثقافة، إلا أن هذه الدار حتى الآن

هي عبارة عن مجموعة من الكتب موجودة داخل صناديق وغير مذيّلة بلوائح إحصائية تبين من خلالها هوية هذه الكتب من الناحية العددية والنوعية.

كما أن هذه المجموعة المتبقية من الوثائق، دخل عليها الكثير من التغييرات الناتجة عن التلف والتمزق والعفن، وذلك بفعل عوامل الطبيعة مثل الرطوبة وعدم التهوئة وغيرها... وهذه المجموعة موجودة حالياً داخل الصناديق في مكان خاص من مكتبة كلية العلوم – الجامعة اللبنانية – الحدث – الشويفات[٩].

إن الخطة الحالية لدى وزارة الثقافة بشأن دار الكتب الوطنية هي بعث الروح في الدار في المحافل الدولية وتحديداً مع منظمة اليونيسكو والاتحاد الأوروبي[١٠]. ولكن هناك مشكلة حقيقية وفعلية في إعادة الروح إلى هذه الدار. فإن هذا الأمر يتطلّب مبالغ طائلة وإمكانات بشرية وتقنية. على سبيل المثال: فإن أول خطوة بحاجة إليها هذه المجموعة الوثائقية هي التنقية[١١] من الجراثيم ومن ثم الترميم والصيانة. ومن ثم تأتي عملية الفرز والتنظيم والتسجيل والمعالجة وغيرها من العمليات الفنية التي تمكن من استرجاع المعلومات.

استنتاج:

عندما ألحقت المكتبة الوطنية بوزارة التربية عام ١٩٣٥، كان لبنان يشهد المرحلة الأولى من مراحل تطور علم المعلومات. وهي تسمى المرحلة العامة، حيث كانت عبارة عن وجود مجموعة قيمة من الكتب والمخطوطات نظمت من قبل مجموعة من الأشخاص المهتمين بالموضوع ونشأت بينهم علاقات رسمية وغير رسمية للنهوض بالمهنة وبالتخصص. وعليه يمكن اعتبار هذه الحقبة فترة بناء النواة المعرفة العلمية في مجال علم المعلومات في لبنان.

إنما في المقابل وفي ظل الحالة الراهنة لدار الكتب الوطنية، فإننا نعتبر أن واقع

(٩) لقد اتخذ مجلس الوزراء اللبناني قراراً بشأن دار الكتب الوطنية في العام الماضي (٢٠٠٠) بجعل مبنى كلية الحقوق – الفرع الأول في الجامعة اللبنانية مقراً لدار الكتب الوطنية، وذلك بعد انتقال كلية الحقوق إلى الحرم الجامعي في الحدث – الشويفات.

(١٠) لقد عين لهذه الدار رئيس مشروع ورئيس مصلحة للقيام بالأعباء والمهام والإجراءات اللازمة التي تكفل إعادة بعث الروح في هذه المؤسسة.

(١١) إن عملية التنقية بحاجة إلى آلة خاصة غير موجودة في لبنان وهناك عدة حلول أمام الوزراء لحل هذه المشكلة: إما شراء هذه الآلة والتي تكلف عشرات آلاف من الدولارات أو استئجار هذه الآلة من أي دولة تملكها للقيام بهذه العملية الضرورية والملحة.

علم المعلومات يعاني نقصاً. في غياب هذه المؤسسة يفتقد لبنان سجلاً رسمياً يكون الشاهد على التراث الوطني اللبناني وبالتالي الحامي لمؤلفيه وناشريه من خلال ما يسمى بالإيداع القانوني. ومن ناحية ثانية هناك نقص كبير أيضا من حيث الدور الذي على هذه المؤسسة أن تلعبه في مجال اتباع احدث الأساليب التقنية التوثيقية كذلك في مجال تدريب العاملين.

إن المكتبة الوطنية أو القومية علامة فارقة أي وجه من وجوه استعادة الوطن عافيته وفي استعادة بناء الثقافة الوطنية العامة.

مؤسسة المحفوظات الوطنية

تاريخها:

خلال عام ١٩٧٤، أعدت رئاسة مجلس الوزراء اللبناني مشروع إنشاء إدارة المحفوظات الوطنية وقد عرض على أمين عام المجلس الدولي للأرشيف «جيوفاني انطوننللي» الذي انتدب من قبل اليونيسكو إلى لبنان كخبير للمساعدة في وضع برنامج متكامل لتطوير وتحديث المحفوظات اللبنانية.

وضع المشروع موضوع التنفيذ سنة ١٩٧٥، ولكن نظراً لمصادفة هذا التاريخ مع بداية الحرب الأهلية اللبنانية، لم تتمكن رئاسة مجلس الوزراء من تنفيذ هذا المشروع إلا في العام ١٩٧٨، حيث تم إنشاء مؤسسة المحفوظات الوطنية وهي مؤلفة من مجلس إدارة وتتمتع باستقلال مالي وإداري وترتبط برئاسة مجلس الوزراء.

مهامها:

– تنظيم وإدارة المحفوظات والوثائق بجميع أشكالها وأنواعها الناتجة عن أعمال الدولة بقطاعيها العام والخاص، وعن نشاطات الأفراد والمستندات التي تشكل تعبيراً أصيلا وصادقاً لتراث المجتمع.

– تشجيع التوثيق والأبحاث العائدة للحياة التاريخية للدولة.

– تقديم المشورة حول تنظيم حفظ المستندات لدى إدارات القطاع العام.

– وضع تنظيم عام لأصول الحفظ وتعميمه ونشره على الجهات المعنية بالمحفوظات.

– اقتراح مشاريع نصوص قانونية تنظيمية متعلقة بشؤون المحفوظات.

– وضع وإقرار برامج ووسائل العمل النظرية والعملية.

– تنفيذ خطة التصوير المصغر للمستندات.

– تسهيل اطلاع الباحثين والمؤرخين والطلاب وأصحاب العلاقة من الجمهور على المصادر الوثائقية.

– إصدار مجلة الإدارة والوثائق اللبنانية.

– اقتراح برامج تدريبية للحافظين والموثقين مع تخصيص منح ومساعدات للإعداد والتدريب في حقول الاختصاص، وتعزيز التعاون مع المؤسسات المحلية الإقليمية والدولية العاملة في حقل الأرشيف والاشتراك في الندوات والمؤتمرات.

واقعها:

استطاعت مؤسسة المحفوظات الوطنية خلال فترة ربع قرن من الزمن القيام ببعض المهام التي حددتها لنفسها، وتعثّر البعض الآخر، ويعود ذلك لأسباب عديدة لعلّ أبرزها: الوضع الأمني الذي ساد لفترة طويلة، والوضع الاقتصادي والإمكانات الضئيلة المتوافرة لهذه المؤسسة، وعدم وجود العدد الكافي من الاختصاصيين في المجال.

ولكن برغم كل الصعوبات التي واجهتها هذه المؤسسة، لم تتوقف يوماً عن فتح أبوابها أمام الباحثين والمؤرخين للاستفادة من مصادرها القيمة والنادرة. وهي حالياً بصدد القيام بالأرشفة الالكترونية لكافة مستنداتها لوضعها في خدمة المستفيدين.

استنتاج:

بعد أربعين عاماً على انقضاء الفترة الأولى وهي وجود نواة الإنتاج المعرفي في لبنان، يمكن وصف إنشاء مؤسسة المحفوظات الوطنية عام ١٩٧٥بأنها تعبير عن تولد الوعي لدى الدولة وكذلك الأفراد بقيمة وأهمية دور الوثيقة في حياتنا، حيث انها تمثل ذاكرة الأمة والوطن. وشهد لبنان نشوء ما يسمى بالمرحلة الوثائقية وكذلك بدأت تتضح في هذه الفترة ملامح البحث في التخصص من خلال إرسال بعثات إلى الخارج للقيام بدورات تدريبية في المجال.

٢- المؤسسات المهنية - السلطة التشريعية

تعريفها:

انها المعنية بالدفاع عن حقوق العاملين في مجال علم المعلومات وهي المسؤولة عن وضع التقنينات وأساليب العمل الواجب اتباعها في هذا المضمار. يعتبر وجود المؤسسات الاختزانية والمهنية والأكاديمية والجمعيات والاتحادات والمنظمات أحد الركائز الأساسية في تكوين البنية الأساسية لأي تخصص أو مهنة.

أهدافها:

- هدف اجتماعي يعمل على جمع شمل العاملين في مجال المعلومات وتوجيه جهودهم وتعريفهم ببعضهم، التعرض والدفاع عن أهمية وجود التخصص في المجتمع وفي سبيل ذلك تعقد ورش العمل والحلقات.

- هدف تعليمي نتيجة القدرات والمهارات لدى الأعضاء وتعريفهم بالتطورات الحديثة عبر دورات تدريبية.

- إجراء البحوث وتطوير المهارات مع التخصص والمعايير.

- تقديم استشارات لمؤسسات التخصص.

واقعها:

من خلال التعريف والأهداف هناك جمعية واحدة في لبنان ينطبق عليها ذلك وهي جمعية المكتبات اللبنانية التي نشأت منذ العام ١٩٦٠ مؤلفة منذ ذلك التاريخ من عشرين عضواً وهي اليوم تضم حوالي ٢٠٠ عضواً[١٢] وهم يعملون في مختلف المؤسسات ودور التوثيق والأرشيف والمكتبات. ولها هيئة تنسيق من عشرة أعضاء. انها عضو في عدد من الاتحادات الدولية والإقليمية المتخصصة في مجال المعلومات والمكتبات. أما إمكاناتها فهي ضعيفة جداً محصورة فقط من اشتراكات الأعضاء ولذلك فهي لا تملك حتى الآن مقراً خاصاً بها. فالاجتماعات وورش العمل التي تقوم بها تتم في إحدى قاعات الجامعات الخاصة في لبنان.

إن نشاط هذه الجمعية ممكن حصره منذ نشأتها وحتى الآن بعدد من المجالات

(١٢) بناء على معلومات من رئيس جمعية المكتبات اللبنانية الدكتور فوز عبد الله.

مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذا الدور قد انحسر كثيراً منذ الاحتياج الإسرائيلي ولغاية ١٩٩٢ ليعاود نشاطه ولكن بخجل:

– ساهمت في وضع مناهج التدريس في كلية الإعلام والتوثيق – قسم التوثيق في العام ١٩٧٥/١٩٧٦ بالتعاون مع منظمة اليونيسكو.

– ساهمت في إقامة العديد من الورش والدورات التدريبية.

– ساهمت في تقديم الاستشارات الفنية لمؤسسات مكتبية.

– وضعت دليلاً لمكتبات ودور التوثيق والأرشيف في لبنان ١٩٩٥.

– تصدر نشرة جمعية المكتبات اللبنانية ثلاث مرات سنوياً تتناول فيها بعض المقالات المتخصصة وأخبار وإعلانات عن مؤتمرات وندوات في مجال التخصص.

استنتاج:

نشأت **الجمعية عام ١٩٦٠** ضمن مرحلتين من مراحل تطور علم المعلومات في لبنان وهي أولاً المرحلة المكتبية / التوثيقية ومعها بدأت ملامح التخصص تتضح أكثر، بداية عبر الدورات التدريبية. وثانياً من خلال المساهمة في وضع البرامج الأكاديمية.

حاولت هذه الجمعية على مدى أربعين عاماً القيام بجهود جبارة لتقوم بالدور الموكل إليها. إلاّ انها خجولة بمبادراتها وفعاليتها ووجودها في الساحة الثقافية، والأسباب لذلك عديدة لعل أبرزها:

– ضعف الإمكانات المادية المقتصرة فقط على اشتراكات الأعضاء علماً أن هذه الجمعية لا بد وان تُدعم من جهات عديدة لعل أبرزها وزارة الثقافة وأيضا جمعيات المجتمع الأهلي... وحتى من قبل بعض الأفراد.

– عدم وجود مقر خاص بها، وهذا من شأنه أن يقلل من أهميتها ووجودها وفاعليتها.

– قلة الأعضاء المنتسبين إليها مقارنة مع الخريجين وبالتالي مقارنة مع العاملين في حقل المعلومات من غير المتخصصين. وهذا يعود إلى عدم التحرك المتوجب عليها في اتجاه هؤلاء العاملين لجلبهم وبالتالي إقامة نشاطات معينة تستهدفهم وتحرضهم على الانخراط فيها.

– معظم المحاضرات التي تنظمها الجمعية والتي يقدمها اختصاصيون، تكون باللغة الإنكليزية. والسبب بالدرجة الأولى يعود إلى كون هذه المحاضرات تعقد في إحدى الجامعات الخاصة (الجامعة اللبنانية/الأميركية). إن جمعية المكتبات اللبنانية هي لبنانية / عربية أولاً وأخيراً، والمحاضرات وورش العمل لا بد وأن تكون باللغة العربية بالدرجة الأولى ليتسنى لأكبر عدد ممكن من المتخصصين من المشاركة مع إمكانية الاستفادة من الخبرات الأجنبية شرط توافر الترجمة الفورية لذلك. كما أن هناك العديد من الخبراء العرب واللبنانيين في المجال بالإمكان الاستفادة منهم.

أيضا ضمن هذا المضمار اقترح بأن تتم ورش العمل في أماكن مختلفة ولا تقتصر على مكان واحد.. لا سيما الجامعة اللبنانية / كلية الأعلام والتوثيق أو أي مكان آخر يتناسب وطبيعة العمل أو التدريب المنوي القيام به.

على الرغم من وجود جمعية المكتبات اللبنانية الذي ما زال خجولاً حتى الآن، لزاماً علينا أن نعترف بجهود جبارة قامت بها في ما خص إسداء المشورة لبعض المؤسسات، إقامة العديد من ورش العمل ذات المواضيع المختلفة في المجال والمثابرة على إصدار نشرة تعتبر صلة وصل بين المكتبيين في لبنان والعالم العربي مع الأمل من الرئيس الجديد لجمعية المكتبات اللبنانية الذي انتُخب مؤخراً أن يسد الثغرات ويعمل على تفعيل هذه الجمعية لتلعب الدور الذي عليها أن تقوم به.

٣– المؤسسات الأكاديمية: السلطة القضائية

تعريفها:

حسب مفهوم الجمعية الأميركية للمكتبات: المؤسسة الأكاديمية هي الوحدة التي تُدار أو يشرف عليها معهد التعليم العالي. وتؤدي الدراسة فيها إلى منح درجة علمية أو مهنية في المكتبات والمعلومات، وإكساب الدارس بعض المهارات المهنية المتصلة بدور المكتبة أو مركز المعلومات في عملية الاتصال بالمجتمع وتطورها التاريخي كمؤسسة وفهم النظريات الأساسية لتنظيم أوعية المعلومات واستخدامها وبعض مناهج طرق البحث لمواجهة أية مشكلة تقابله مع قدر من المهارات العلمية التي تمكنه من العمل في أي نظام معلومات.

مهامها:

حسب منظمة اليونيسكو انه بالإضافة إلى إعداد المهارات البشرية المؤهلة للعمل، إلا أن هناك بعض المسؤوليات الخاصة التي تقع بشكل إضافي على

المؤسسات الأكاديمية في الدول النامية مع قلة دور المؤسسات المهنية والاختزانية للمشاركة في إعداد المهارات البشرية.

– تقديم استشارات فنية لنظم المعلومات.

– إن تكون المؤسسات الأكاديمية مركزاً للبحث والتطوير وحل المشاكل الموجودة في التخصص.

– تنظيم لقاءات مستمرة بين متخصصين في الدول النامية وآخرين في الدول المتقدمة.

– تكوين مركز نموذجي للمعلومات المتوافرة عن التخصص، يكون بمثابة معمل اختبار النظم والممارسات التطبيقية والتقنيات الجديدة في التخصص.

– مساهمة هذه المؤسسات الأكاديمية في إعادة تدريب الأخصائيين القدامى على التطورات الحديثة في التخصص.

من خلال التعريف والمهام لتخصص علم المعلومات، يمكننا القول إن هذا العلم تواجد لفترة زمنية معينة في ثلاث مؤسسات أكاديمية في لبنان هي: الجامعة اللبنانية/ كلية الإعلام والتوثيق، الجامعة اللبنانية / الأميركية، جامعة البلمند. وهو يقتصر وجوده الآن على جامعة واحدة وهي الجامعة اللبنانية وبالتحديد كلية الإعلام والتوثيق.

سأتناول هنا في معرض السرد والتحليل موجزاً عن الجامعتين الخاصتين والذي توقف فيهما تدريس هذا التخصص، وتفصيلاً عن الجامعة اللبنانية التي ما زال هذا التخصص فيها ينمو بشكل متزايد.

الجامعة اللبنانية / الأميركية

أنشئ داخل هذه الجامعة في مبنى بيروت قسم سمي بالمكتبات عام ١٩٧٠ وكانت أول جامعة تعنى وتلفت إلى هذه الحاجة في لبنان والى هذا التخصص.

الهدف منه كان التعرف على هيكلية المؤسسات العاملة في حقل المكتبات والمعلومات وتاريخ الكتاب والمكتبات والنشر وأنواع المكتبات ومراكز المعلومات والخدمات المكتبية والشبكات وأتمتة المكتبات ومراكز المعلومات إضافة إلى التدريب على المهارات الوظيفية للأعمال المكتبية.

من سنة ١٩٧٠ وحتى سنة ١٩٨٨ كانت الدرجة العلمية بهذا التخصص A.A أي دراسة مدة سنتين بعد البكالوريا – القسم الثاني، لينتقل بعدها التخصص من

العام ١٩٨٨ إلى العام ١٩٩٨ إلى منح درجة B.A أي الليسانس (الإجازة) أي دراسة ثلاث إلى أربع سنوات في تخصص المكتبات والمعلومات[١٣].

لغة التعليم: الانكليزية

النظام الدراسي المعتمد: فصلي وأرصدة

نظام التقويم: امتحان واحد في السنة (نموذج أميركي) يمكن إعادة المقرر في حال الرسوب.

المقررات: مواد تطبيقية في التخصص + مشاريع تخرّج

وهنا لا بد من الإشارة إن هذه الجامعة وقبل إنشاء قسم المكتبات في العام ١٩٧٠ كانت قد بدأت ومنذ العام ١٩٦٠ أي بنفس التاريخ الذي تم فيه إنشاء جمعية المكتبات اللبنانية بالقيام بورش عمل وبشكل سنوي (خلال فترة الصيف) كان يستفيد منها عدد من العاملين في مجال المكتبات يأتي من مختلف الدول العربية.

وبالرغم من توقف العمل في هذا التخصص حالياً (وليس إلغاؤه بالمطلق بانتظار معاودة الطلب عليه)، هذا لا ينفي الدور الذي لعبته هذه الجامعة وبالتحديد قسم المكتبات في خلق النواة الأولى في لبنان في هذا المجال وبالتالي العمل على تدريب وتأهيل العاملين في التخصص في بداية وجوده في المؤسسات اللبنانية. كما أن هذا القسم واكب المراحل الثلاث الأخيرة لتطور علم المعلومات وساهم في تطوره على مدى ٣٨ عاماً.

جامعة البلمند:

تم إنشاء تخصص علم المكتبات والمعلومات عام ١٩٩٦ وتوقف عام ٢٠٠٠[١٤] وكان تواجده في منطقة الكورة في الشمال (المجمع الأساسي).

وكان الهدف من إنشائه تشكيل قاعدة معرفية عن المكتبات وأنواعها ومهامها وكذلك مراكز المعلومات بالمفهوم النظري والعملي بالاستعانة بتكنولوجيا المعلومات الحديثة.

---

(١٣) ضمن فترة العشر سنوات وبناء على معلومات من السيدة عايدة نعمان رئيسة مكتبة الجامعة اللبنانية / الأميركية وأستاذة لهذا التخصص في الجامعة تفيد بأن عدد الخريجين لم يتجاوز العشرين.

(١٤) بناء على معلومات من رئيسة المكتبة جامعة البلمند السيدة سميرة بشير تفيد بأن عدد الخريجين خلال هذه الفترة لم يتجاوز العشرين.

يمنح شهادة الإجازة أي دراسة ثلاث إلى أربع سنوات بعد البكالوريا (القسم الثاني)

- لغة التدريس: الفرنسية
- النظام الدراسي المعتمد: سنوي / أرصدة
- التقويم: مستمر
- المقررات: ثقافة عامة، لغات، مواد نظرية وتطبيقية في التخصص

استنتاج:

نشأة قسم المكتبات والمعلومات في هذه الجامعة تعتبر أمراً حديثاً قياساً إلى غيره من الأقسام الموجودة أو التي تواجدت في لبنان. فهو نشأ في ظل التطورات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات، ولكن على الرغم من ذلك توقف هذا القسم ولم يلغى بانتظار معاودة الإقبال للانتساب إليه.

الجامعة اللبنانية:

أنشئت كلية الإعلام والتوثيق عام ١٩٦٧ تحت اسم معهد الصحافة لتتحول عام ١٩٧٤ /١٩٧٥ إلى كلية الإعلام والتوثيق[١٥]. أما الهدف من وجود قسم التوثيق فكان تأهيل الطالب لمعرفة استخدام التقنيات الحديثة للعمل في مجال المعلومات (مكتبات –توثيق – أرشيف). وتتوازن مقرراته بين المعرفة النظرية والتطبيقية واللغات والثقافة العامة. وهوموجود في فرعين، الأول في بيروت والثاني في الفنار، وذلك ضمن أبنية سكنية.

- يمنح درجة الإجازة أي دراسة أربع سنوات بعد البكالوريا – القسم الثاني
- لغة التدريس: العربية بالإضافة إلى الفرنسية أو الإنكليزية.
- النظام الدراسي المعتمد: سنوي – مجموع علامات
- نظام التقويم: امتحان في دورتين + أبحاث + حلقات دراسية

(١٥) منذ إنشاء القسم وحتى تاريخه (٢٠٠١) تم تخريج اكثر من ٦٠٠ طالب وطالبة، نصفهم تقريباً يعمل في مجال تخصصه. كما أن عدد المسجلين يرتفع من سنة إلى أخرى. هذه السنة (٢٠٠١) تخرج حوالي ٤٠ طالبا في الفرعين.

المقررات:

سأتوقف عند المقررات تفصيلياً كون هذا التخصص هو الوحيد الموجود حالياً في هذه الجامعة في لبنان.

إن المقررات التي تدرس حالياً في قسم التوثيق (كلمة الإعلام – الجامعة اللبنانية) والمعمول بها منذ العام ١٩٧٥والتي بقيت على ما هي عليه حتى سنة ١٩٩٦ حين أضيفت عليها بعض التعديلات التي طالت مضامين بعض المواد ولا سيما في ما يتعلق منها بالتطورات التكنولوجية الحاصلة وإدخال مادة الحاسوب إلى الأربع سنوات دراسية.

منذ حوالي اكثر من ثلاث سنوات كلفت لجنة من قبل رئيس الجامعة اللبنانية وعميد كلية الإعلام والتوثيق لإعادة النظر في المناهج والمقررات وتغييرها أو تحديثها.وبالفعل فقد انتهت هذه اللجنة من عملها إلا أن العمل بمضمون هذا البرنامج ما زال ينتظر الجوانب الإدارية والقانونية لتطبيقه.

في ما يأتي مقارنة بين ما يدرس حالياً وما سيطبق مع البرنامج المقترح: إن البرنامج المقترح تم وضعه بعد الاطلاع على مختلف المناهج والمقررات التي تدرس في بعض الدول العربية والدول الغربية (مثل فرنسا – كندا – إنكلترا وأميركا...)، وتكيفه مع الواقع والبيئة اللبنانية.

في البداية طرأ التعديل على تسمية القسم واستبداله بقسم المعلومات، كما أن التعديل الجوهري طرأ على التخصص الدقيق في السنة الرابعة بحيث يختار الطلاب إحدى التخصصات أما (مكتبات ومعلومات) أو (ارشيفية). وفي ذلك إعطاء هذا التخصص المزيد من العناية والعمق والدقة.

ويتضمن البرنامج أنواعاً مختلفة من المقررات:

أ– **مقررات إطارية** وهي التي تتناول الإطار العام للتخصص؛

– المنهاج الحالي: يتناول «البيبليوغرافيا» (السنة الأولى)

– المنهاج الحديث: يتناول مدخل إلى علم المعلومات (سنة أولى)

مدخل إلى علم الحاسوب (سنة أولى)

تاريخ الكتابة والنشر – (سنة ثانية)

المكتبة والمجتمع (سنة رابعة–تخصص مكتبات ومعلومات)

ب- مقررات الأوعية: وهي التي تختص بدراسة نوع واحد أو اكثر من أوعية المعلومات

- المنهاج الحالي يتناول: الدوريات (السنة الثالثة)

مصادر المعلومات الأساسية (للسنتين الثالثة والرابعة)

- المنهاج الحديث يتناول: المراجع والمصادر في قواعد وبنوك المعلومات العالمية بكافة أشكالها الورقية والإلكترونية (السنة الثالثة)

ج- مقررات وظيفية: وهي المقررات التي تعد المتخصصين لأداء أحد الوظائف الموجودة في المؤسسات الاختزانية.

- المنهاج الحالي: يتناول الاقتناء، الفهرسة بشقيها الوصفي والموضوعي والتحليل والتكشيف والاستخلاص واسترجاع المعلومات (للسنتين الثالثة والرابعة)

- المنهاج الحديث: يتناول إضافة إلى ما ورد:

- معالجة الوثائق السمعية البصرية (السنة الرابعة - مشترك)

-حفظ وصيانة الوثائق (السنة الرابعة - مشترك)

- تسويق خدمات المعلومات (السنة الرابعة - مشترك)

- الوثائق الالكترونية:تقنية إنتاج مواقع على الإنترنت (السنة الرابعة-مشترك)

- معالجة المخطوطات (السنة الرابعة - أرشيفية)

د- مقررات المؤسسات وهي التي تتعامل مع نوع معين من المؤسسات:

- المنهاج الحالي: يتناول إدارة المكتبات (السنة الرابعة)

- المنهاج الحديث: إضافة إلى ما ورد يتناول:

- إدارة الأرشيف (السنة الرابعة - أرشيفية)

- مراكز المعلومات الإعلامية (السنة الرابعة - مكتبات ومعلومات)

- وثائق المؤسسات العامة (السنة الرابعة - أرشيفية)

- إدارة المعلومات في المؤسسات الخاصة (السنة الرابعة - أرشيفية)

- مجتمع المعلومات:يتضمن السياسة الوطنية للمعلومات (السنة الرابعة - مشترك)

هـ – مقررات المستفيدين: وهي تتناول فئة من المستفيدين وكيفية التعامل معهم نفسياً.

– المنهاج الحالي: لم يتطرق إلى مثل هذه المقررات إلا عرضاً وضمن سياق مقررات أخرى.

– المنهاج الحديث: يتناول الخدمات المكتبية «آليات تنشيط وتفعيل العمل المكتبي والتعرف على حاجات الجمهور» (السنة الرابعة – مكتبات ومعلومات).

و– مقررات النظم والقضايا:

– المنهاج الحالي: يتعاطى مع التكنولوجيا الحديثة بشكل محدود وخجول من خلال أقسام هي: المكننة في المكتبات، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واسترجاع المعلومات (السنة الرابعة).

– المنهاج الحديث: أضاف إلى ما ورد يتناول

– نظم إدارة قواعد البيانات وتصميمها (السنة الثالثة)

– إدارة الأرشيف (السنة الرابعة – أرشيفية)

– مكننة الأرشيف (السنة الرابعة – أرشيفية)

– نظم وشبكات الاتصال وبنوك المعلومات الرقمية ونظم الاتصال المباشر والفوري (السنة الثالثة)

ز– المقررات الشقيقة: وهي المقررات المساندة للتخصص.

– المنهاج الحالي يتناول منها: –الإحصاء (السنة الثانية)

– نظريات إعلامية (السنة الثالثة)

– الإعلام والقانون (السنة الثالثة)

– المنهاج الحديث: إضافة إلى ما ورد يتناول:

– قوانين إعلامية لها علاقة بأصول حقوق النشر والتأليف والإيداع القانوني (السنة الثالثة)

– دراسات في الثقافة العالمية (السنة الثالثة)

– استخدام الحاسوب بدءاً من السنة الأولى وحتى السنة الرابعة ضمن منهجية تبدأ من الشكل البسيط إلى الأكثر تعقيداً.

– اللغويات:تم إضافة لغة ثالثة للتعليم، بمعنى أن طلاب الفرانكفون يتعلمون اللغة الإنكليزية والطلاب الانكلوفون يتعلمون اللغة الفرنسية، إضافة بالطبع إلى اللغة العربية، ليتمكن الطالب عند تخرجه من إتقانه اللغات الثلاث الأساسية الموجودة في الإنتاج الفكري في لبنان.

ح– المقررات الدراسية خارج الإطار: وهي التي تتواجد مع تخصص علم المعلومات وتتعامل معه في نقطة معينة.

المنهاج الحالي يتناول منها:

– مناهج البحث والتي هي الأساس في إنتاج المعلومات (السنة الثانية)

– علم السياسة (السنة الثانية)

– العلوم الاجتماعية والنفسية (السنة الثانية)

المنهاج الحديث: يتناول المواد التي وردت ولكن ضمن سياق وتوصيفات اكثر حداثة ودقة في التخصص.

وإضافة إلى المقررات التي ذكرت في المنهاج الحديث، على طلاب السنة الرابعة كتابة بحث حول موضوع معين يتألف من حوالي ٣٠٠٠ كلمة. ويتم المناقشة والإشراف عليه من قبل لجنة من الأساتذة.

كذلك يخضعون لفترة تدريب خلال السنة الدراسية مدتها حوالي ستة أسابيع إلى ثمانية أي ما معدله ٨٠ إلى ١٢٠ ساعة في إحدى المؤسسات المتخصصة أو العاملة في مجال الأرشيف أو التوثيق أو المكتبات أو المعلومات، على أن يقدم الطالب في نهاية هذه الدورة تقريراً عن عمله. وبالمقابل تقدم المؤسسة حيث يخضع الطالب للتدريب تقريراً عن عمله، بعدها يصار إلى تقييم فترة التدريب من قبل الأستاذ المشرف.

ملحوظة هامة وهي أن ضمن المنهاج الحديث زاد عدد ساعات التدريس:

– في السنة الثالثة ما مجموعه ٦٠٠ ساعة،

– في السنة الرابعة ما مجموعه ٤٠٠ ساعة، إضافة إلى فترة تدريب مدتها ١٢٠ ساعة و٨٠ ساعة لإنجاز البحث، وبذلك يكون المجموع ٦٠٠ ساعة.

من خلال ما تقدم نلاحظ فرقاً كبيراً بين ما يدرس حالياً في القسم والإمكانيات المطروحة في المنهاج الحديث والمقترح.

استنتاج:

إن نشوء تخصص التوثيق في الجامعة اللبنانية بدءاً من العام ١٩٧٥، أي ما يقارب ربع قرن من الزمن، جعله يواكب كافة المراحل التى مر بها تخصص علم المعلومات في لبنان (الوثائقية = الأرشيفية)، المكتبية والتوثيقية وأخيراً وليس آخراً علم المعلومات عبر مناهجه الحديثة.

ولكن مع كل هذه الآمال المعقودة على تنفيذ البرنامج المقترح، فإن تخصص علم المعلومات ما زال يعاني الكثير من القصور والمشاكل.

خامسا- القصور والمشاكل في تخصص علم المعلومات

- توقف التخصص (في كل من الجامعتين: اللبنانية / الأميركية والبلمند).
- عدم وضوح الأهداف، بحيث أن المناهج بقيت لفترة طويلة من الزمن دون أدنى تغيير أو تعديل باستثناء التعديلات الطفيفة (في الجامعة اللبنانية)
- غياب التخطيط لمعرفة حاجات السوق وبناء البرامج على هذا الأساس.
- طرق التدريس ما زالت تقليدية في معظمها (الجامعة اللبنانية).
- ضعف اعتماد الطرق والوسائل التربوية والتكنولوجية الحديثة.
- نقص في الكادر التعليمي.
- غياب المكتبات الحديثة والمختبرات (الجامعة اللبنانية).
- غياب التدريب العملي في المؤسسات (الجامعة اللبنانية).
- غياب ما يسمى بالتأهيل المستمر (المسؤولة عنه كافة الجهات والسلطات الآنفة الذكر).

- ضعف مستوى الطلبة الملتحقين ببرامج علم المكتبات والمعلومات وعدم وجود شروط للقبول كالمعدل المرتفع. إن امتحانات الدخول إلى كلية الإعلام والتوثيق في الجامعة اللبنانية تقوم على أن الطالب الذي يحصل على المعدل الأدنى للنجاح يحوّل إلى تخصص التوثيق، على الرغم من أن الخريجين في هذا القسم هم الوحيدون الذين يحصلون على وظائف عند تخرجهم نتيجة الحاجة الملحة لهذا التخصص.

- معظم الملحقين بالتخصص هم من الإناث، معظمهن يتركن العمل بعد فترة من الزمن. والمشكلة ليست فقط في تركهن للعمل، ولكن في تأنيث هذه المهنة

لدرجة كبيرة، وفي ذلك نوع من تبخيس المهنة وبالتالي تبخيس التخصص.

– عدم وجود الرغبة والدافعية القوية لدى الدارسين، وأحد الأسباب وجود بعض التخصصات داخل كليات تأخذ منها الأهمية والشهرة. على سبيل المثال، إن وجود تخصص (التوثيق) داخل كلية الإعلام فالإعلام يأخذ الضوء والشهرة ويسلب طالب التوثيق ثقته بنفسه وبتخصصه ويجعله يشعر بالانزواء مقارنة مع رفاقه بنفس الكلية في تخصصات الصحافة وأشكالها المختلفة.

– حداثة المهنة (المعلومات) وعدم وضوح أهميتها وأبعادها المختلفة لدى الكثير من أفراد المجتمع، وهنا نتوقف عند مشكلة تتعلق بالمهنة نفسها ونظرة المجتمع إليها بنوع من السلبية مما يحبط الخريجين. إن المجتمع ينظر إلى تخصص (المكتبات والأرشيف) نظرة دونيّة، وهي نظرة الإنسان الفاشل في عمله. عندها يُحال إلى الأرشيف حيث يرتبط بوجوده تحت الأرض... أو يحال إلى المكتبة (هذا بالنسبة إلى مكتبات المدارس الرسمية بالتحديد)...

إن المسؤول الأساسي عن ذلك:

– وسائل الإعلام التي تصور موظف الأرشيف أو العامل بأنه الإنسان المغلوب على أمره والفاشل (هذا ما نشاهده في معظم الأفلام والمسلسلات العربية ولا سيما المصرية منها).

– وأيضاً مسؤولية الجمعيات المهنية التي لا تلعب الدور الملقى على عاتقها بهذا الشأن، بتصويب صورة هذا الموظف وإعطاء هذه المهنة حقها من التقدير.

– مسؤولية المجتمع الأكاديمي في تسويق هذه المهنة حسب الصورة الحقيقة وهي أنها مهنة الحاضر والمستقبل مع التطور التكنولوجي.

– مسؤولية أصحاب ومتخذي القرار في الحكومات الذين لا يولون هذا التخصص الاهتمام والعناية اللازمة.

سادسا– مقترحات حلول

– تغييرات في نوعية المعلومات الموجودة في المقررات بإضافة معارف جديدة حديثة تتوافق مع مستلزمات العصر.

– تغييرات في نوعية المهارات والكوادر لسوق العمل بعد إجراء الدراسات اللازمة.

– توفير مكتبات ومختبرات مجهزة بأحدث الكتب والأوعية ووسائل الاتصال ببنوك المعلومات العالمية.

– فصل تخصص (المكتبات والمعلومات والأرشيف) عن الكليات بجعلها علما قائما بذاته ضمن معهد مستقل، كما هو الحال في عدد من الدول العربية والأجنبية.

– تطبيق تخصص (علم المعلومات) على تخصص آخر، حيث أن التوثيق عبارة عن تقنية معالجة المعلومات بغض النظر عن نوع ومضمون وشكل هذه المعلومات. على سبيل المثال: أن القادرين على معالجة الإنتاج الفكري في مجال القانون هم المتخصصون في القانون مع إتقانهم لأحدث الأساليب التوثيقية(١٦).

– تبادل الأساتذة، خبراء موفدين وزائرين، بين معاهد وأقسام المكتبات في بلدان مختلفة.

– تشجيع الأساتذة على حضور المؤتمرات للتعرف على تجارب تدريس تقنيات متاحة في الجامعات الأخرى من العالم.

– إخضاع الأساتذة إلى دورات تدريبية تأهيلية مستمرة.

سابعا– خلاصة عامة:

بالرغم من تعاظم أهمية تخصص علم المعلومات وتكنولوجيا المعلومات محلياً، إقليميا وعالمياً، فإن هذا العلم ما زال في لبنان دون المستوى المطلوب. وكما سبق وأشرنا إلى أن الأسباب كثيرة ومتعددة أيضا بالرغم من أهمية هذا التخصص، إلا انه لم يستطع أن يصمد إلا في جامعة واحدة وهي الجامعة اللبنانية على رغم من المشاكل التي تعانيها، إلا أن نجاحها في استيعاب هذا التخصص له مبرراته لعل أبرزها:

– مجانية التعليم، إذ أن الكثيرين يعتبرون أن هذا العلم غير مجد وليس من الفائدة الإسراف عليه.

– التعليم باللغة العربية إضافة إلى الفرنسية أو الإنكليزية وهو ما يناسب السواد الأعظم من الطلاب.

(١٦) هنا لا بد من اقتراح فتح دبلوم لمدة سنة أو سنتين في تخصص علم المعلومات لحاملي الإجازة في التخصصات المختلفة.

– عراقة وتاريخ الجامعة اللبنانية في تأسيس هذا التخصص منذ اكثر من ربع قرن.

– وجود كادر تعليمي متنوع من حيث وجهات النظر (الفرانكوفونية، الانكلوفونية والعربية).

هذه النتيجة يجب أن تعطي الدافع للجامعة اللبنانية بأن تولي هذا التخصص اهتماماً اكبر على كافة المستويات. فالتوثيق هو ذاكرة الوطن، وليس من وطن بلا ذاكرة. كما أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر المعلومات، انه تخصص الحاضر والمستقبل، وان الحرب القادمة تلينا هي حرب معلومات، بمعنى أن من لديه المعلومات لديه الاستراتيجية في السيطرة على الاقتصاد العالمي وبالتالي توجيه السياسة الدولية. ضمن هذا الإطار نؤكد على أنه ليس فقط على الدول أن تمتلك المعلومات، فحالياً ومع وجود شبكة الانترنيت العالم بأسره يملك المعلومات.

ويبقى السؤال هل تستفيد الدول من هذه المعلومات وكيف ؟ وما مدى فعالية هذه الإفادة إن تحققت فعلاً ؟ تتلخص الإجابة في إن هناك مؤشرات ما تدل على أن الدول لا تستفيد فعلاً من كل ما تملك من معلومات ومن تكنولوجيا معلومات (أجهزة). وربما كان من بين الأسباب الجهل بكيفية الإفادة أو ما يسمى بـ «فجوة المعلومات» كما أن فعالية الإفادة لا تتحقق إلا بدقة تحديد الاحتياجات.

ومن أهم عوامل اتساع فجوة المعلومات عجز الدول المفتقرة إلى المعلومات عن تحديد احتياجاتها واختيار ما يلبي هذه الاحتياجات. كما أن من أهم مظاهر فجوة المعلومات عجز الدول النامية من الإفادة بما يتوافر لديها من معلومات. فالافتقار إلى المعلومات هنا ليس مردّه إلى أن هذه الدول لا تمتلك معلومات وإنما إلى انها لا تستفيد مما تنتج أو مما يتوافر لديها من معلومات اياً كان مصدرها. وتضييق فجوة المعلومات لا يتم بالحصول على المعلومات وإنما:

– بوجود هيئة تأسيسية لحصر الحاجات والإمكانيات.

– باستخدام التقنيات الحديثة في بيئة ملائمة ولتحقيق ذلك يجب نقل تكنولوجيا المعلومات بوعي وفاعلية.

– بتنمية قدرة المجتمعات النامية على الاختيار.

كلمة أخيرة:

إن الضعف التكنولوجي وعدم صلابة البنية الأساسية للتخصص وعدم الوعي والتخطيط الوطني من جانب المؤسسات الحكومية والمهنية والأكاديمية يحد من انطلاق وتقدم وتطور علم المعلومات ويجعله يراهن على جملة متغيرات اقلها اجتماعية، اقتصادية، سياسية، وتكنولوجية...

مصادر:

الأمين، عدنان (إشراف)؛ **التعليم العالي في لبنان**، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ١٩٩٧

- Catalogue 2001-2001 -University of Balamand

- Moheiddin, Hassana; Le programme d'enseignement à la Faculté d'information et de documentation-Université Libanaise: in Université d'été 98 -sur: les nouvelles technologies de l'information, la recherche et l'enseignement dans les pays du sud, Tunis (ISD) et (AEISI) 1998.

العلاقة بين الدولة والجامعة

نموذج معهد العلوم الاجتماعية في الجامعة اللبنانية

هدى رزق(*)

مقدمة

يدور بحثنا حول «معهد العلوم الاجتماعية» – وهو احد كليات الجامعة اللبنانية التي لم تؤسس فعلاً سوى عام ١٩٥٩ بعدما صدر المرسوم الإشتراعي بإنشاءها عام ١٩٥٣[١] – متخذين منه نموذجاً لعلاقة الدولة بالجامعة.

وفي الواقع، يخضع معهد العلوم الإجتماعية لكافة القوانين التي تخضع لها كليات الجامعة، مع أنه يختلف عنها في ظروف نشأته والدور الذي كان متوقعاً له ومنه. فمعظم كليات الجامعة التي نشأت في ذلك الوقت كانت ثمرة إضرابات طلابية وتظاهرات شعبية طالبت بجامعة وطنية تضم أبناء الطبقات الوسطى والشعبية بعدما كان التعليم الجامعي مقتصراً على أبناء الطبقات الميسورة في الجامعتين الأجنبيتين، الأميركية التي أنشئت عام ١٨٦٨ وجامعة القديس يوسف أوالجامعة اليسوعية التي أنشئت عام ١٨٧٥. أما «معهد العلوم الاجتماعية» فلقد تم إنشاؤه ضمن إطار سياسي وتنموي عكس خطة رئيس الجمهورية اللبنانية آنذاك العماد فؤاد شهاب، الذي تبنى خطة بعثة إيرفد[٢] وكان من نتائجها

(*) أستاذة في معهد العلوم الاجتماعية – الجامعة اللبنانية.

(١) بشور، منير: «التعليم العالي في لبنان في المسار التاريخي» في: الأمين، عدنان (إشراف)؛ **التعليم العالي في لبنان**، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية،١٩٩٧ ص. ٢٨.

(٢) «بعثة إيرفد» شكلت بطلب من الحكومة اللبنانية لتقوم بدراسة شاملة عن حاجات وإمكانات التنمية في لبنان. ونشرت هذه الدراسة عام ١٩٦١ وترأس هذه البعثة الأب دوبريه الذي قام بدراسة مسحية وإحصائية – إقتصادية وإجتماعية.

إنشاء مؤسسات إقتصادية وتنموية، منها معهد العلوم الإجتماعية، وذلك للقيام بدراسات مسحية إقتصادية وإجتماعية.

غير أن دور هذا المعهد تأثر بأفول نجم الشهابية كنهج سياسي والعثرات التي أصابت هذه التجربة بالإضافة إلى التغييرات السياسية التي حدثت في تلك الفترة، فتوقف عن إنتاج الدراسات التنموية، وراوح مكانه حتى بداية السبعينات، حين إنضم إلى بقية كليات الجامعة اللبنانية في خضوعها للمنطق السياسي الذي حكم البلاد من بداية الحرب الأهلية ١٩٧٥ حتى اليوم وأصبح كلية نظرية من غير مشروع.

من هنا نعتبر أن الجامعة اللبنانية انعكاس لسياسة الدولة و«معهد العلوم الاجتماعية» نموذج لهذا الانعكاس وننطلق باعتبارنا هذا من عاملين أساسيين:

أً- إنشاء المعهد الذي تم في لحظة محاولة تغيير في سياسة الدولة باتجاه الإصلاح والتنمية.

بً- التغيرات السياسية وغياب التخطيط المؤسسي التي ساهمت في تغيير الدور المنوط بالمعهد.

ولدراسة دور هذين العاملين، لا بد لنا من التركيز على المراحل التي مر بها المعهد:

المرحلة الأولى: مرحلة النشأة والدور وتأثير الشهابية، وهي مرحلة تمييزه عن كليات الجامعة اللبنانية في ذلك الوقت.

المرحلة الثانية: مرحلة الضمور والتفكك، أي مرحلة الحرب وما بعدها، وهي المرحلة التي تساوى فيها المعهد مع بقية كليات الجامعة لجهة خضوعه لنفس المعايير أي الإرتهان للمنطق السياسي.

١- معهد العلوم الاجتماعية وأثر الشهابية

أ- ظروف النشأة: ما قبل الشهابية

إن فكرة إنشاء معهد العلوم الاجتماعية جاءت في إطار التغيرات الاجتماعية والإقتصادية والسياسية التي شهدها العالم، ما بين التطورات العلمية والتقنية من جهة ومسار التحرر من الإستعمار من جهة أخرى، التي دفعت البلدان إلى تغيير توجهاتها «خاصة وأن مسألتي التنمية والتحديث كانتا قد أصبحتا الغاية الرئيسية لسياسات الزعامات المحلية التي حاولت أن تنال شرعيتها السياسية عبر إدارة سياسات تنموية، إقتصادية، تحديثية ومركزية. وتطلبت دراسة التغيرات الحاصلة في

هذه البلدان تحديث أدوات وطرق الإستقصاء لتحليل الحاضر قبل الشروع في الكلام عن نظريات جديدة في هذا الإطار»[٣]. ولقد جرى في ذلك الوقت تأسيس مركز التعاون العلمي في القاهرة عام ١٩٤٧ بمبادرة من اليونيسكو. وفي سنة ١٩٥١ تم اعتماد قرار يدعو إلى الاستعلام والإستقصاء عن طرق التعليم في مجال العلوم الإجتماعية[٤]. ولم يكن لبنان من ضمن البلدان التي طالها البحث، لذا توجه برسالة إلى اليونيسكو على قاعدة القرار المنصوص عنه عام ١٩٥١، فجرت تسمية خبير يتولى مهمة البحث في تطوير العلوم الإجتماعية في لبنان. ولهذه الغاية تم اقتراح ثلاثة أسماء شخصيات فرنسية هم: موريس دوفرجيه Maurice Duverger، أستاذ العلوم السياسية في جامعة بوردو. وجاك بيرك Jacques Berque، أستاذ العلوم الإجتماعية والدراسات الإسلامية في الكوليج دو فرانس.ووليام هدسون William Hudson، استاذ علم النفس الإجتماعي في جامعة ليون. وسمي هذا الأخير ممثلاً للبنان في منظمة اليونيسكو.

وشارك البروفسور توفيق توما[٥] في باريس في أول النقاشات حول هذا الموضوع. وفي هذا الإطار، عقد مؤتمر حول مساهمة العلوم الإجتماعية في التنمية الاقتصادية في كانون الثاني عام ١٩٥٨ بتنظيم من اليونيسكو وبمشاركة الدول العربية.

ب- الشهابية وفكرة إنشاء معهد العلوم الاجتماعية

أكدت الأزمة السياسية التي مر بها لبنان عام ١٩٥٨ هشاشة الوضع السياسي اللبناني المرتكز على توازن وفاقي عشائري، طائفي، وعلى تحالفات سياسية وإقتصادية خاضعة للمتغيرات الإقليمية والدولية. وقامت بعثة إيرفد[٦] بمسح كامل للمجتمع اللبناني وقدمت للمسؤولين لوحة عن الواقع ومتطلبات الإصلاح، وتقريراً حول الأزمة اللبنانية والتركيبة الاجتماعية السياسية والاقتصادية للبلاد.

---

(٣) Berque, Jacques; "Sciences sociales et decolonisation", **Revue du tiers monde**, 1961, page 1

(٤) L'Enquête realisée en 1951 dans 8 pages ne concernait que l'Egypte. in **Bulletin International des Sciences Sociales**, volume IV, no. 1, 153, page 161. Voir aussi Favier, A; "L'institut des sciences sociales de l'université libanaise 1925-1925, Histoire d'une institution à travers les archives et la memoire des ses acteurs" - DEA des sciences comparative Université d'Aix Marseille 1993-1994.

(٥) توما كان ممنوحاً من قبل اليونيسكو لإكمال دراسة في علم الإجتماع في فرنسا و كان قد عمل مع هدسون وبيرك في فرنسا وبعدها في بيروت.

(٦) Irfed "**Besoins et possibilités du developpement au Liban**", Ministère de Plan, p. 62

وركزت البعثة على أن البنية الطائفية للدولة والإدارة وتركز الثروة بيد طبقة من التجار ومن السياسيين التقليديين هما من أسباب الأزمة السياسية. كما أن النمو الديمغرافي واللاتوازن الحاصل على الصعد السياسية والإجتماعية والإقتصادية هو من العوامل التي أدت إلى الإنفجار.

إن التحليل الذي قدمه الأب دوبريه، رئيس بعثة إيرفد، صنّف لبنان بين الدول النامية، وقال إن مشكلة لبنان لا تكمن فقط في النمو الإقتصادي إنما في إعادة توزيع الثروة وفي تركيبة البنية السياسية. وختم إنه إذا لم ينجح لبنان في إصلاح وضعه السياسي والإجتماعي سوف يتعرض لمشاكل كبيرة، وما أحداث ١٩٥٨ سوى بوادر هذه المشكلة(٧). وقد اقترحت هذه البعثة:

أ- إنشاء مؤسسات تعنى بشؤون التنمية في الريف.

ب- بناء شبكة طرقات ووصلها مع بعضها البعض.

ج- إنشاء مؤسسات وهيئات للرقابة أي تحديث الإدارة، الخ...(٨).

إذاً بعد إنتهاء الحرب الأهلية أواخر ١٩٥٨، علّق الرئيس فؤاد شهاب، الذي تأثر بتقارير بعثة إيرفد، أهمية كبرى على توحيد البلاد وإعادة إعمارها وإعادة اللحمة الوطنية إليها عبر إقامة دولة قوية تستوعب كل التناقضات المحلية، وإرساء سياسة تنموية إقتصادية وإجتماعية على كافة الأراضي اللبنانية. ويمكننا ملاحظة هذه السياسة في المشاريع التي قدمتها الدولة بين عام ١٩٥٩ وعام ١٩٦١ من أجل بناء مؤسسات حديثة تقتضي تحولاً في طرق التفكير وطرق التنفيذ(٩)، ومنها معهد العلوم الإجتماعية.

ولقد لخص رينيه حبشي، أحد المستشارين المقربين إلى الرئيس شهاب، برنامج الرئيس بالعبارات التالية: لا طائفية- لا عشائرية - عدالة إجتماعية من أجل بنية متينة للدولة. هذا البرنامج الإصلاحي رمى إلى وضع حد لممارسات السياسيين التقليديين وهدف إلى استيعاب المتغيرات الإجتماعية والصعود الديمغرافي، كذلك

(٧) البزري، فؤاد؛ «الدولة والشعب في خدمة التنمية»، **محاضرات الندوة اللبنانية**، العدد ١١ / ١٢ / ١٩٦٨، ص. ٦.

(٨) بعلبكي، د. أحمد؛ **محاولات في التنمية الريفية**، بيروت، دار الفارابي؛ ١٩٩٤ ص. ٥٠ - ٦٠.

(٩) Berque, J; rapport de mission 1960 et reprise dans les recommandations de la mission Irfed; **Notes et études documentaires**, No. 2, 1954.

تطلعات الطبقات الإجتماعية الصاعدة في إطار دولة مستقلة مركزية وحديثة. وإنطلاقاً من العام ١٩٥٩، بدأت الدولة تنحو هذا المنحى مدعومة من قوى سياسية كرئيس حزب الكتائب، بيار الجميّل، ورئيس الحزب التقدمي الإشتراكي، كمال جنبلاط[١٠].

ج- نشأة معهد العلوم الاجتماعية

لم تلحظ اليونيسكو بيروت ضمن نشاطاتها رغم الإنفتاح الثقافي الذي تمتعت به المدينة في العام ١٩٦٠. هذا مع العلم أن عواصم عربية عدة كالقاهرة وتونس ودمشق والرباط كانت مسرحاً لنشاطات اليونيسكو، ربما لأن العلوم الإجتماعية كميدان لم تكن موجودة فعلياً قبل ولادة معهد العلوم الاجتماعية كمؤسسة رسمية في لبنان.

لقد كانت اليونيسكو تتحرك بناءً على طلب من الحكومات، فتقدم لها خدمات على الصعد المالية والتقنية. ولم يكن لبنان قبل هذا التاريخ قد طلب مساعدة منها[١١] ولم يكن لديه مشروع إقامة معهد للعلوم الإجتماعية خاص به. في حين كانت الجامعتان الأميركية والقديس يوسف الخاصتان قد استحدثتا، بالإضافة إلى الإختصاصات في الإقتصاد وعلم النفس والتاريخ والرياضيات، إختصاصاً في العلوم الاجتماعية.

في أواخر كانون الأول عام ١٩٥٩، تم إنشاء كليات للجامعة اللبنانية بمرسوم. وجاء هذا المرسوم[١٢] لينظم الإطار والنظم الداخلية والبرامج لمجمل الكليات. أما معهد العلوم الإجتماعية فتم إنشاؤه نتيجة التعاون بين الحكومة والمنظمات الدولية. أي أن ولادته لم تكن كولادة الكليات الأخرى، أي ثمرة مظاهرات وإضرابات، إنما كان نتيجة مشروع أخذ حيزاً كبيراً في أولويات الدولة. ولم يكن تأخر إنشاؤه حتى عام ١٩٦٠[١٣] نتيجة تقصير من اليونيسكو وحسب، وإنما كان أيضاً بسبب عدم

(١٠) وقف كمال جنبلاط في الحرب الأهلية ١٩٥٨ موقفاً معادياً للحلف الثلاثي الذي مثل سياسته كميل شمعون ومتحالفاً مع مصر الناصرية وهذه الأسباب كانت وراء فتنة ١٩٥٨- أنظر الصليبي، كمال؛ تاريخ لبنان الحديث، بيروت، دار النهار للنشر- الطبعة الثانية، ١٩٦٩.

(١١) Faviers, Agnès, p. 11

(١٢) سبق ذكر المرسوم.

(١٣) ولد المعهد بمرسوم رقم ٧٩ وأخذ قرار تنظيمه في مجلس الوزراء باقتراح من وزير التربية الوطنية بعد أخذ رأي مجلس الجامعة وأول مدير لهذا المعهد كان السيد رينيه حبشي الذي عين بمرسوم رئاسي منذ ١٩٦٠.

وجود إختصاصيين لبنانيين في العلوم الإجتماعية، وهذا الموضوع سوف يكون مثار جدل بين مساعدي الرئيس شهاب والخبراء الأجانب[١٤].

وبعد صدور المرسوم عينت منظمة اليونيسكو الأستاذ جاك بيرك في مهمة للبحث حول كيفية تنظيم معهد العلوم الإجتماعية، فأجرى إتصالات واسعة شملت المسؤولين والجامعات الخاصة (الأميركية واليسوعية) وبعض أساتذة الجامعة اللبنانية.

دبّ خلاف بين توجهات حبشي[١٥] وتوجهات بيرك[١٦] بالنسبة إلى المعهد. فكان الأخير يفضل أن ينتقل الطالب بعد دراسته بعض المواد في المعهد إلى إكمال دراسته في اليسوعية أو الأميركية، أي أن يكون هنالك نوع من التكامل بين هذه الجامعات على صعيد إعداد الطلاب في المعهد. إلا أن رينيه حبشي رفض هذا التوجه بصورة قاطعة وأصر أن يكون المعهد مستقلاً عن الجامعات الأجنبية. على هذا الأساس تم إعداد مشروع المرسوم التنظيمي[١٧] لإنشاء المعهد، وجاء مختلفاً عن المراسيم التي تنظم عمل الكليات الأخرى في الجامعات اللبنانية في النقاط التالية:

أً- حدد المرسوم أهداف معهد العلوم الإجتماعية، وهي دراسة الواقع الإجتماعي في لبنان والشرق الأوسط وإعداد الطلاب لحيازة إجازة وجدارة في ميادين العلوم الإجتماعية، على أن يكون عملهم الجامعي مرتبطاً بالأبحاث.

بً- نص مرسوم تنظيم المعهد على إنشاء قسمين:

١) قسم التدريس

٢) وقسم الأبحاث

ونظم المرسوم عمل القسمين وأوجد علاقة تفاعل مستمرة بين عمليتي

---

(١٤) Habachi. R; "L'université et sa mission: culture universitaire et engagement au Liban", **Les conférences du Cénacle** No. 5-6, 1963.

(١٥) رينيه حبشي وهو مستشار للرئيس فؤاد شهاب عمل على تشجيع إنشاء معهد العلوم الإجتماعية وكان أول من تولى إدارته، نقل فيما بعد إلى اليونيسكو في مهمة بحثية.

(١٦) مقابلة أجرتها الباحثة مع الدكتور صادر يونس، أحد مؤسسي معهد العلوم الإجتماعية ورئيس رابطة الأساتذة المتفرغين سابقاً، تاريخ ٢٠٠١/٢/٢٨.

(١٧) معهد العلوم الإجتماعية أنشئ بموجب مرسوم رقم ٢٨٨٣ تاريخ ١٦ كانون الأول ١٩٥٩ الذي نظم بموجب المرسوم رقم ٦٣٦٧ تاريخ ١٨ آب ١٩٦١ الذي عدل بموجب مرسوم رقم ٣٢٠٠ تاريخ ١٣ أيار ١٩٧٢.

التدريس والبحث، ونظم أيضاً عمل قسم الأبحاث، إذ لحظ وجود مدير لهذا القسم ورؤساء لمراكز البحث المختلفة.

وشدد المرسوم التنظيمي على أن معهد العلوم الإجتماعية هو ميدان للتفاعل مع الباحثين في منطقة الشرق الأوسط وفي العالم. كما شدد على أن الإجازة في علم الإجتماع هي إجازة تعليمية وشهادة ثقافة عامة تحضيرية.

لقد نشأ معهد العلوم الإجتماعية في سياق تحولات كبرى في المجتمع اللبناني وكان المطلوب منه مرافقة هذه التحولات وأن يكون المركز الأساسي للدراسات الإجتماعية في لبنان ومحيطه العربي. ونظراً لعدم توافر الكادرات اللازمة لعمل المعهد تمت الاستعانه بأساتذة من الخارج، فاستقبل المعهد أعداداً كبيرة من هؤلاء من مختلف الإختصاصات، وبدأ العمل بجدية على إعداد الأساتذة اللبنانيين القادرين على تحمل المسؤولية[١٨].

إنطلق المعهد على هذا الأساس، وأضطرت مدرسة الآداب العليا الفرنسية (Ecole des letters) إلى إقفال أبوابها نظراً لاستقطاب الجامعة اللبنانية لطلابها خاصة في معهد العلوم الإجتماعية[١٩]. وهكذا لم يستقطب المعهد أبناء الطبقات الفقيرة فقط، إنما أولاد الطبقات الوسطى والميسورة أيضاً. وكان لنمو العلوم الإجتماعية في الغرب في مرحلة الستينات الأثر الكبير في استقطاب الطلاب اللبنانيين، بحيث أصبح المعهد نقطة جذب لأعداد كبيرة من العاملين في حقول العلوم الإجتماعية. ويظهر هذا النمو من خلال عدد المتخرجين الذي كان عام ٦٢-٦٣، ٥ متخرجين، وارتفع في عام ٦٩ إلى ٢٠ متخرجاً من حملة الإجازات، وأصبح في العام ١٩٧٥، ٧٢ متخرجاً. وتجدر الإشارة هنا إلى أن لغة التدريس في السنوات الأولى لنشؤ المعهد كانت الفرنسية، وبعض المواد كانت تعطى باللغة العربية[٢٠]. وتعاقب على إدارة معهد العلوم الإجتماعية ثلاثة مدراء[٢١] هم رينيه حبشي (١٩٦٠ - ١٩٦٢) وبشارة طباع (١٩٦٢ - ١٩٦٥) وقيصر نصر (١٩٦٥ - ١٩٧٥).

(١٨) Zablit, Salem; Note sur l'organisation de la recherche à l'Institut des Sciences Sociales, 2 Janvier 1965.

(١٩) مقابلة مع الدكتور ابراهيم مارون أستاذ الإقتصاد في الفرع الثاني ومدير سابق لمعهد العلوم الاجتماعية، ٢٠-٤-٢٠٠١.

(٢٠) مقابلة مع الدكتور صادر يونس، مرجع سبق ذكره.

(٢١) أوردنا أسماء المدراء وأعمالهم فقط، ذلك أنه لم يصار إليتعيين عميد للمعهد بل أن إدارته إقتصرت على المديرين، وهؤلاء المدراء كانوا ممن سعى إلى تأسيس هذا المعهد.

يعتبر رينيه حبشي المؤسس الفعلي لمعهد العلوم الإجتماعية، وهوالذي أرسى الأسس التي قامت عليها هذه المؤسسة. وخلال السنتين التي قضاها على رأس المعهد استعان بالطاقات المتوافرة في لبنان لتأمين سير المعهد. كما إستعان بباحثين أجانب ضمن سياسة إنفتاح على العالم الخارجي خوفاً من أن يتقوقع ويقع في دهاليز الإدارة اللبنانية، وكان من بين الأساتذة اللذين درسوا في المعهد[٢٢]: Martelot Pierre، Andre Adam، Jacques Berque. وفتح حبشي خلال توليه الإدارة الباب واسعاً أمام تطور المعهد ونموه، لكنه ترك إدارة المعهد إثر تعيينه في اليونيسكو في بيروت[٢٣].

تولى الأستاذ بشارة طباع مديرية المعهد عام ١٩٦٤، وكان قاضياً معروفاً ومؤلفاً في حقول حقوقية ومراسلاً للأكاديمية الفرنسية. وقد بذل طباع جهداً حقيقياً من أجل تعزيز المعهد ودفعه إلى الأمام. وحاول أن ينشئ مركزاً خاصاً للدراسات حول الجريمة. وبعد أن وضعت الأنظمة وحضرت الدراسات كاملة حول هذا الموضوع، صدر بصورة مفاجئة مرسوم بإنشاء المركز المذكور في الجامعة اليسوعية. واعتبرت هذه المسألة إنحيازاً للجامعة اليسوعية خصوصاً وأن الصراع كان قائماً بين هذه الجامعة والمعهد[٢٤].

وبقي طباع[٢٥] في هذا المنصب لمدة ثلاث سنوات، وفي عهده تابع المعهد إنفتاحه على الخارج وزار المعهد الكثير من الباحثين الأجانب للقيام بأبحاث.

بعد إنتهاء ولاية طباع كُلف الدكتور قيصر نصر بإدارة المعهد بصفته أكبر الأعضاء سناً في مجلس المعهد، وكانت المؤسسة آنذاك في طريقها الصاعد، فبوشر العمل في مركز الأبحاث باتجاهين: التعاقد مع الهيئة التعليمية للقيام بأبحاث معينة، والتعاقد مع باحثين من الخارج. وهذا الأمر مكّن المعهد من نشر أكثر من ستين بحثاً في مجال العلوم الإجتماعية[٢٦]. وفي عام ١٩٦٧ بدأت محاولات السلطة

(٢٢) أنظر Faviers, Agnès، مرجع مذكور.

(٢٣) مقابلة مع الدكتور يونس صادر، مرجع سبق ذكره، اعتبر أن تعيين حبشي في اليونيسكو بمثابة خسارة لمعهد العلوم الإجتماعية.

(٢٤) في مقابلة مع الدكتور يونس صادر، المرجع نفسه، يذكر أن سباقا كان يجري بين الجامعة اليسوعية ومعهد العلوم الإجتماعية ويصر بأن الجامعة اليسوعية قد أخذت معظم مضمون مشروعها من مضمون مشروع معهد العلوم الإجتماعية.

(٢٥) إنظر أرشيف معهد العلوم الإجتماعية – موجود في عهدة أمانة سر المعهد في الفرع الأول – بيروت.

(٢٦) موجودة في مركز الأبحاث ومكتبة معهد العلوم الإجتماعية الفرع الأول.

السياسية التدخل في شؤون المؤسسة عن طريق الضغط لتعيين موظفين وأساتذة، ولكن لم تسفر هذه المحاولة عن نتيجة لأن القوانين كانت تنص على أن السلطة الحقيقية هي لمجلس المعهد وأن المدير لا يمكنه إتخاذ أي قرار بدون موافقة المجلس، مما يدل على أن المجالس التمثيلية كانت السياج الواقي لمؤسسات الجامعة اللبنانية[٢٧]. ولقد شرعت أبواب المعهد لكبار أساتذة علم الإجتماع، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر Mandras – Berthot – Stoezel – Alain Tourraine – Couland – Fargues. في ذلك الوقت، كان عدد المتخصصين في العلوم الإجتماعية قليلاً جداً وتألفت الهيئة التعليمية من أساتذة في الملاك لم يتجاوز عددهم التسعة، منهم حسن إبراهيم، سالم زبليط، ماري أنج برانس، قيصر نصر، وصادر يونس. كما تم التعاقد مع بعض الأساتذة بالساعة. وبعد عام ١٩٧٠، بدأ المعهد بإجراء عقود تفرغ مع عدد من الأساتذة.

ولقد ساهم المعهد في تلك المرحلة في التحركات التي قام بها الأساتذة والطلاب من أجل تحسين أوضاع الجامعة اللبنانية وتوفير شروط تقدمها، وكان المعهد حاضراً في كل تلك النشاطات.

١- مركز الأبحاث

بدأ المعهد نشاطاته بتفعيل مركز التدريس وأغفل العمل بمركز الأبحاث، وهذا الأمر يفهم في البداية لأنه لم يكن هنالك كادرات كافية للقيام بهذه المهمة. واستمرت الأمور على هذا المنوال سنوات رغم المطالبة المستمرة من قبل عدد من أفراد الهيئة التعليمية بضرورة البدء بتنظيم مركز الأبحاث. وللأسف لا يمكن فهم هذا الإغفال إلا من خلال رغبة البعض بالأستئثار بالسلطة وخوفهم من أن يعين مدير لمركز الأبحاث يمكن أن ينافسهم على إدارة المعهد[٢٨]. لذلك لم يبدأ العمل بالمركز إلا حين وجدت وسيلة جعلت من مدير المعهد مديراً لمعهد الأبحاث[٢٩]. وعلى هذا الأساس تم نشر عشرات من الأبحاث لأساتذة في المعهد ولباحثين من خارج المعهد، وهذه ميزة تفرد بها معهد العلوم الإجتماعية عن سواه في سائر كليات ومعاهد الجامعة اللبنانية. ولكن يرى البعض أن العمل في مركز الأبحاث لم يعطِ النتائج المتوقعة ذلك

(٢٧) مقابلة مع الدكتور يونس صادر، سبق ذكره.

(٢٨) كان الدكتور قيصر نصر مديراً للمعهد ولقد عارض في البداية مجئ مدير لمركز الأبحاث (١٩٦٥ – ١٩٧٥).

(٢٩) عين الدكتور قيصر نصر مديراً لمركز الأبحاث ١٩٧٠.

لأن الأبحاث التنموية والمتخصصة في علم الإجتماع كانت قليلة[٣٠].

٢- مركز الديموغرافيا

لا بد من أن نذكر أنشاء مركز الديمغرافيا في معهد العلوم الإجتماعية والدور الذي بذلته المنظمات الدولية لتطويره وتأمين التدريس فيه. لقد رصدت هذه المنظمات ميزانية خاصة بمركز الديمغرافيا وأرسلت عدداً من الخبراء لتدريس هذا الإختصاص ودربت عدداً من الأساتذة اللبنانيين للقيام بأبحاث ديموغرافية، كما أرسل المعهد بعض الطلاب المتفوقين للتخصص في الديمغرافيا وأصبحوا أساتذة[٣١] في المعهد. وكان من المنتظر أن يلعب هذا المركز دوراً أهم لولا اندلاع الحرب عام ١٩٧٥ وتوقف العلاقات القائمة بين لبنان والمنظمات الدولية على هذا الصعيد.

د- المعهد وتوجهات الشهابية

هل يمكن القول إن معهد العلوم الإجتماعية نجح في عكس توجه الشهابية في محاولتها بناء مؤسسات للدولة وتنمية بعض القطاعات من خلال الإرتكاز إلى أبحاث؟

إن المؤسسات التي أنشأتها الشهابية تعتبر بالنسبة لأهدافها ومسؤولياتها إدارات إصلاحية ضرورية، ولقد نتج عنها إحداث تغيرات جذرية في سياسات الدولة لجهة تعاظم دورها في المجالين الإقتصادي والإجتماعي[٣٢]. فالشهابية لم تكن عقيدة سياسية بقدر ما كانت مجموعة مواقف ومبادئ وآراء مارسها الرئيس شهاب وعرفت بالنهج الشهابي.

لقد أنشئ معهد العلوم الإجتماعية مؤسسةً من أجل الدراسة والتخطيط الإجتماعي، كما تم في تلك الفترة إنشاء مؤسسات مثل «مجلس الخدمة المدنية» و«التفتيش المركزي» بالإضافة إلى قيام مؤسسة «صندوق الضمان الإجتماعي» وإحداث «مديرية للإحصاء المركزي» و«المشروع الأخضر» و«مكتب الفاكهة»، و«مصلحة الإنعاش الإجتماعي» و«المجلس الوطني للبحوث العلمية» و«مكتب الإنتاج

(٣٠) مقابلة مع الدكتور ابراهيم مارون، مرجع سبق ذكره.

(٣١) الأساتذة الذين يقومون بتعليم الديمغرافيا في المعهد حالياً - أسعد الأتات - حلا نوفل - إلخ... هم من الممنوحين من معهد العلوم الإجتماعية.

الحيواني»[٣٣].إذاً إرتبط إنشاء المعهد إرتباطاً وثيقاً بالسياسة الإجتماعية والإقتصادية التي وضعها العهد الشهابي، وكان يفترض به أن يشكل الدعامة الأساسية في عملية الإصلاح الشاملة للمجتمع اللبناني. وقد خطا المعهد خطوات كبيرة في هذا المضمار إذ باشر بإعداد طلاب مؤهلين للبحث وأطلق إمكانات كبيرة بالتعاون مع مؤسسات أخرى مثل «مصلحة الإنعاش الإجتماعي» التي كان يرئسها الأستاذ جوزيف دوناطو[٣٤]. كما إرتبط عمل المعهد أيضاً بوزراة التصميم التي كان يرأسها موريس الجميل من أجل وضع خطة شاملة للنهوض الإجتماعي والإقتصادي في لبنان.

وأصبح المعهد مرجعاً أساسياً لكل الباحثين في العلوم الإجتماعية سواء أكانوا لبنانيين أو أجانب[٣٥].

لكن التخبط السياسي والإداري الذي أصاب التجربة الشهابية أثر على المعهد كما على غيره من المؤسسات، كتعدد الهيئات التي أنيطت بها مسؤوليات تنفيذ البرامج الإصلاحية الإدارية والإنمائية والذي نتج عنها في غالب الأحيان تكرار الدراسات وتضارب في الخطط والبرامج. كما جرى حقل الإنماء والتخطيط بمعزل عن حركة الإصلاح الإداري إلى حد كبير، الأمر الذي سبب إشكالات في ما بعد كان منها تزايد الصراع على الصلاحيات بين «وزراة التصميم العام« و«بعثة ايرفد»، وكذلك بين «معهد الإدارة العامة» و«معهد التدريب على الإنماء» وبعض المصالح المستقلة ووزارات الوصاية[٣٦]، هذا من جهة. من جهة أخرى، وقفت المعارضة ضد أي تغيير أساسي في البنية الإقتصادية اللبنانية وأعمدتها الفقرية خاصة عند إنشاء المصرف المركزي. وتمثلت المعارضة السياسية بزعامات الطائفة المارونية وغيرها من الأحزاب السياسية كالحزب القومي السوري الإجتماعي الذي قام بمحاولة إنقلابية[٣٧].

(٣٢) علامة، حاتم؛ **التنمية اللامتوازنة في لبنان**، بيروت، دار الإنماء للنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص. ٨٤.
(٣٣) إسكندر، بشير؛ **التنمية في لبنان**، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩٤، ص. ٧٠.
(٣٤) جوزيف دوناطو كان أستاذاً في معهد العلوم الإجتماعية أيضاً.
(٣٥) علامة، حاتم؛ المرجع السابق ص. ١٠٢.
(٣٦) اسكندر، بشير؛ المرجع سابق ص. ٩٠-٩١.
(٣٧) الجسر، باسم؛ **فؤاد شهاب ذلك المجهول**، بيروت، المطبوعات للنشر والتوزيع، ١٩٩٢، ص. ٨٣.

هـ- المعهد ما بعد الشهابية:

سوف يشهد المعهد تغيرات كبيرة عام ١٩٧٠ بإنتهاء عهد سياسي وبداية أحداث سوف تعد البلاد لمرحلة الحرب الأهلية عام ١٩٧٥، إذ شهد العام ١٩٧٠ الإنتهاء الرسمي للعهد الشهابي مع إنتخاب الرئيس سليمان فرنجية على رأس الدولة، وهو مثّل الحلف الثلاثي المعادي[٣٨] للنهج الشهابي. وعُين السيد «أدمون نعيم» رئيساً للجامعة وتشكل «إتحاد الطلبة» في الجامعة اللبنانية، وثُبت الدكتور قيصر نصر مديراً لمعهد العلوم الإجتماعية بعد خمس سنوات من التكليف، وبدأت مطالبة الأساتذة بحق التفرغ ومطالبة الطلاب بتعريب المناهج.

أثر الحركة الطلابية على توجهات المعهد السياسية

انعكس الجو السياسي العام (بعد هزيمة ١٩٦٧) على الجامعة بشكل كامل وذلك بواسطة الحركة الطلابية التي مثلت مختلف التيارات السياسية اللبنانية من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار.

وكانت الأجواء الفكرية التي سادت في بيروت قد أثرت على هذه على الحركة الطلابية وأحدثت إنقسامات واستقطابات داخلها، فظهرت إتجاهات ماركسية ويسارية وديمقراطية إجتماعية.

ولقد حاولت الحركة الطلابية تثبيت أقدامها كقوة إجتماعية عبر فرض وجهة نظرها في ما يخص الأوضاع السياسية والإجتماعية فضمت كل وجهات النظر السياسية التي سادت في أواخر الستينات وأوائل السبعينات[٣٩] وارتبط الطلاب اليساريون إنطلاقاً من العام ١٩٦٨ بالحلف الذي ربط الأحزاب اليسارية بالمقاومة الفلسطينية. ووقف هذا التحالف بوجه الحلف الثلاثي وحزب الكتائب اللبنانية اللذين تجمعوا في ما سمي «بحركة الوعي» في صيف ١٩٦٩. وكانت نقاشات الحركة الطلابية تتركز في ٧٠٪ منها على المسائل السياسية الإقليمية والعالمية و٢٠٪ منها على المشاكل الطلابية و١٠٪ على المشاكل السياسية الداخلية[٤٠].

---

(٣٨) الحلف الثلاثي ضم الأحزاب والشخصيات المسيحية وعلى رأسهم كميل شمعون رئيس الجمهورية السابق ورئيس حزب الأحرار، بيار الجميل رئيس حزب الكتائب، والعميد ريمون إده رئيس الكتلة الوطنية.

(٣٩) كرم، سيمون؛ ١٩٦٧ – ١٩٧٤ سنوات قبل الثورة، **جريدة الحياة**، ١ شباط ١٩٩٤.

(٤٠) مقابلة مع الدكتور فواز طرابلسي – أستاذ محاضر في الجامعة اللبنانية الأميركية، ومسؤول سابق في منظمة العمل الشيوعي ١٩٩٥.

ولكن عندما بدأت النقاشات تتركز بشكل كثيف على الداخل السياسي اللبناني بدأت الحركة الطلابية بالتفسخ. وعلى هذه القاعدة إنقسم الطلاب في معهد العلوم الإجتماعية إلى يمينيين ويساريين. فخاض الطلاب في معهد العلوم الإجتماعية صراعاً تركز على التعريب. ووقف اليسار مع التعريب بينما وقف «حزب الكتائب» موقفاً مضاداً. ولم يستطع المعهد أن يصمد طويلاً أمام الضغط الطلابي، فأخذت المواد تعطى باللغة العربية شيئاً فشيئا[٤١]. وتجدر الإشارة إلى أن رئيس الجامعة آنذاك الدكتور إدمون نعيم كان مع تعريب المناهج، بينما وقف الدكتور قيصر نصر ضد هذا الموضوع.

وبدأ الخلاف يتضح ويتفاقم حول المسائل الداخلية وحول المباني الموحدة للجامعة، وحول رفع عدد المنح ومساندة الجنوب والعمليات الفدائية. كما بدأ الصراع حول الأفكار الثورية التي سادت تلك الحقبة (غيفارا، فرانز فانون، فيتنام والصين الماوية وثورة ١٩٦٨ الطلابية)[٤٢]. وكان للإنزال الذي قامت به وحدات من الكومندوس الإسرائيلي قرب المعهد الواقع بالقرب من مخيم مار الياس الفلسطيني أثر كبير في صدامات بدأت بين طلاب الكتائب وطلاب اليسار المتحالف مع الفلسطينيين. وبدأ الصراع يأخذ طابعاً سياسياً بين «تقدميين وإصلاحيين» (يساريين) أغلبهم من المسلمين، وبين محافظين يمينيين (الكتائب والأحرار أي الحلف الثلاثي) وأكثرهم من المسيحيين. وهكذا بدأت هذه القوى تعكس الخلافات الفعلية الموجودة في البلاد التي حملت بذور الحرب الأهلية والتي سوف تنعكس إنقساماً على الجامعة اللبنانية.

عام ١٩٧٥ أغلق المعهد أبوابه، وفي شباط ١٩٧٦ رفض الطلاب إجراء الامتحانات لأسباب أمنية ورفض اليساريون والمسلمون ولادة فروع في المنطقة التي أصبحت تعرف بـ «بيروت الشرقية».

٢- معهد العلوم الإجتماعية والعلاقة مع الدولة أبان الحرب وبعدها

أ- تفريع الجامعة

أصابت الحرب الجامعة اللبنانية كما أصابت معاهد التعليم العالي برمتها، ولم

(٤١) Voir M. Allard "Arabisation" **Travaux et Jours**. 1971 No. 39 p. 5-22 في: لماذا تعريب لغة تعليم العلوم، **الطريق**، رقم ١٩٧١،٤، ص. ٩-١٥.

(٤٢) Favier, A, p. 70-78

يلحق الضرر المباني والممتلكات فقط، إنما طال الدمار النفوس. فالقتل والخطف على الهوية طال الأساتذة والطلاب وقذائف الحرب أصابت الجامعة خاصة في مبنى كلية العلوم في الشويفات وبعض المنشآت الأخرى التي شل العمل فيها.

ومن النتائج الأساسية للحرب إنقطاع التواصل بين الناس في المناطق المتحاربة وتعذر وصول الطلاب والأساتذة إلى كلياتهم حيث أن الكليات المركزية كانت في بيروت الغربية. ولم يطل الوقت حتى بدأ هؤلاء يطالبون بإنشاء جامعة ثانية خاصة بهم وبموازنة وإدارة مستقلتين وبدأ العمل بما يسمى فروع الجامعة في مناطق مختلفة من بيروت والجبل.

وكان رئيس الجمهورية السابق كميل شمعون قد كلف بمهمات رئاسة الوزراء بالوكالة إضافة إلى مهمات مجموعة من الوزارات من بينها وزارة التربية، فأصدر قراراً بتاريخ ١٩٧٦/٨/٢٤ أنشأ بموجبه فروعاً في المنطقة الشرقية للكليات الست وللمعهدين التابعين للجامعة، فكرس الوضع القائم وأعطاه دعماً قانونياً وإندفاعاً[٤٣]. وقضت المادة العاشرة من المرسوم الصادر عام ١٩٧٧ بإعطاء رئيس الجامعة حق ممارسة صلاحيات مجلس الجامعة عندما يتعذر على المجلس الإنعقاد. ثم توالى صدور المراسيم في الشهور اللاحقة القاضية بتجميد عمل مجلس الجامعة وزيادة صلاحيات وزير التربية وترسيخ الفروع في بيروت والمناطق[٤٤]. وفي ١٩٧٨/١/٥ صدر مرسوم رقم ٨١٠ حُددت بموجبه شروط تعيين مدراء الفروع في الوحدات الجامعية وحُددت صلاحياتهم وصلاحية العمداء. وهكذا أصبح لكل فرع مدير وميزانية وصلاحيات إدارة الفرع من الناحيتين المالية والإدارية على أن يبقى للعميد إدارة الشؤون الأكاديمية للوحدة بجميع فروعها ويشرف على الأعمال الإدارية فيها. وبعد فترة في عام ١٩٧٨ صدر مرسوم آخر برقم ١١٦٧ «يعطي رئيس الجامعة (بدلاً من مجالس الكليات) الحق بترشيح أفراد الهيئة التعليمية» وحق «تقرير التعاقد مع الذين ترشحهم الكليات» وشرعت الأمور الأساسية أمام رئيس الجامعة وبالتالي أمام وزير التربية بمنح عقود للتعاقد مع اشخاص للتدريس أو للعمل في الجامعة. وقد ذكر مثلاً أنه من أصل ٢٠٠ أستاذ في الفروع الجديدة في البقاع

(٤٣) بتاريخ ١٩٧٧/٦/٣٠ صدر مرسوم إشتراعي بإنشاء وحدات جامعية في بيروت والمحافظات أو فروع لها بناء على إقتراح وزير التربية وبعد إستطلاع رأي مجلس الجامعة. رقم هذا المرسوم ١٢٢.

(٤٤) بشور، منير؛ المرجع السابق، ص. ٤٦.

والشمال والجنوب لم يكن هنالك في العام ١٩٨٠ سوى ١١ أستاذ في الملاك أو متعاقداً متفرغاً، وكان الباقون من غير أصحاب الإختصاص العالي(٤٥).

نتج عن التفريع نقاش لا يزال دائراً حتى اليوم، لكنه لم يمنع استمرار هذا التفريع الذي أعتبر بالنسبة للبعض جزءاً من عملية اللامركزية في المناطق، بينما رأى فيه البعض الآخر ضربة لوحدة الجامعة، وبالتالي لوحدة البلاد.

ومهما يكن فإن لهذا الإجراء الأثر الجيد بالنسبة لطلاب المناطق إذ أن الجامعة جاءت إليهم فأتيحت لهم فرصة التعلم(٤٦). أما التفريع في بيروت فزاد من حدة التموضع الطائفي، خاصة في العاصمة حيث أن ٩٤٪ من طلاب الفروع الأولى هم من المسلمين، بينما ٩٤ ٪ من طلاب الفروع الثانية هم من المسيحيين(٤٧).

ومارست الميليشيات أثناء الحرب سلطتها على الفروع في مسألة التعيين والقبول، كما عكست الفروع الموجودة في المناطق موازين القوى السياسية التي كانت سائدة فيها.

إذاً بدأت إستقلالية الجامعة تنهار لصالح زعماء الميليشيات لا سيما في غياب المجالس التمثيلية لدى الأساتذة والطلاب. كما بدأ المستوى الأكاديمي بالتدني نظراً لبعض التدخلات لإنجاح بعض الطلاب، ونظراً أيضاً لإنغلاق لبنان في الحرب على نفسه والتزامه شروط السلطات المحلية المسيطرة.

وهكذا عكست الجامعة اللبنانية، وهي الجامعة الرسمية الوحيدة التابعة للدولة، الوضع المشرذم للدولة ومؤسساتها التي اصبحت مقسمة تماماً كالبلاد واختلفت البرامج التعليمية بين فرع وآخر كذلك لغة التدريس(٤٨).

وزاد التفريع الكلفة كاستئجار المباني الجامعية بالإضافة إلى فقدان الخدمات المقدمة إلى الطلاب وغياب المنح الجامعية وضعف الإمكانات وعدم تجهيز المكتبات، إلخ...

(٤٥) سالم، يوسف؛ «ديمقراطية التعليم لا يزال موضوعاً للنضال في لبنان»، **الطريق**، العدد الأول، شباط ١٩٨٠.

(٤٦) الأمين، عدنان وآخرون؛ **قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها**، بيروت، دار النهار، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية .١٩٩٩ ص ٩٦.

(٤٧) الأمين، عدنان؛ «قضايا التعليم العالي في لبنان وآفاقه»، في الأمين، عدنان (إشراف)؛ مرجع سابق، ص ٥٦١.

(٤٨) لغة التدريس في الفروع الأربعة في معهد العلوم الإجتماعية هي العربية بينما لغة التدريس في الفرع الثاني هي الإنكليزية والفرنسية.

ووجدت الجامعة خلال الحرب في ظروف سياسية ومادية ضعيفة. فإنطلاقاً من العام ١٩٨٥ تدهور سعر صرف الليرة وإنعكس هذا الأمر على الظروف الحياتية للأساتذة وعلى مستوى التعليم فأصبح مرتّب الأستاذ لا يتجاوز المئتي دولار بينما كانت قيمته في العام ١٩٨٤ تساوي حوالي ٣٠٠٠ دولار[٤٩].

ب- انعكاس التفريع على المعهد

بعد أن كان المعهد قد وضع على السكة الأكاديمية الهادفة إلى إنتاج بحّاثة في العلوم الإجتماعية[٥٠]، لم يعد له هدف يسعى إليه أو دور يضطلع به، وأصبح معهداً للتدريس النظري. ومن أجل زيادة الصعوبات في المؤسسة عين على رأس المعهد عمداء لا علاقة لهم بميادين العلوم الإجتماعية ولا بتاريخ هذه المؤسسة[٥١].

إذن خضع معهد العلوم الإجتماعية للتفريع كما غيره من كليات الجامعة اللبنانية، وقسم إلى خمسة فروع: الفرع الأول في بيروت الغربية، الفرع الثاني في بيروت الشرقية، الفرع الثالث في طرابلس، الفرع الرابع في البقاع، الفرع الخامس في الجنوب. وقام رئيس الجامعة بتعيين مدير على رأس كل فرع، كما تم تعيين ثلاثة عمداء بموجب مراسيم أو قرارات بينما تولى عميد واحد فقط وبالتكليف مهمة تصريف الأعمال.

لائحة بأسماء عمداء معهد العلوم الإجتماعية[٥٢].

الاسم والشهرة	رقم المرسوم او القرار	التاريخ
د. هاشم حيدر	قرار ١٢١	١٩٨٥/٩/٣٠
د. فوزي عطوي	تكليف	١٩٩٢-١٩٩٣
د. أسعد ذبيان	مرسوم ٤٠٤٩	١٩٩٣/٩/٢٤
د. محمد شيا	مرسوم ١٠٥٣٥ قرار ١٣٩١	١٩٩٧/٦/٣٠ ٢٠٠٠/٧/٣

(٤٩) الأمين، عدنان وآخرون: المرجع السابق، ص. ٨٥.

(٥٠) مقابلة مع الدكتور صادر يونس بتاريخ ٢٠٠١/٢/٧، مرجع سبق ذكره.

(٥١) مراكز الأبحاث التي استقطبت بعض الأساتذة كمعهد الإنماء العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، السيرموك CERMOC، إلخ...

(٥٢) معلومات من إدارة وأمانة سر معهد العلوم الإجتماعية الفرع الاول.

ولقد تم في تلك الفترة إيقاف العمل بمركز الأبحاث، فتعاون بعض الأساتذة مع مراكز أبحاث عربية أو أجنبية خارج الجامعة واستقطبت هذه المراكز الممولة من دول عربية أو غربية بعض أساتذة المعهد الذين تسنى لهم التعاقد معها عبر معارف وجهود شخصية(٥٣).

وعكست بعض مضامين المناهج الصراعات الأيديولوجية التي سادت في الحرب كالطائفية، والصراعات الحزبية كالقومية العربية والقومية اللبنانية، والإسلام السياسي، إلخ... كما تحكمت السياسة بالتعيينات الإدارية وذلك في غياب المجالس التمثيلية.

وبالرغم من تراجع المستوى إلا أن عدد الطلاب قد ازداد عبر السنين، كما تظهره أعداد المتخرجين في الجدول التالي:

السنة	ف ١	ف ٢	ف ٣	ف ٤	ف ٥	مجموع
٨٠/٧٩	١١٠	٤٧	٣٣	٢٤	١٧	٢٣١
٩٠/٨٩	٥٣	غير مذكور(*)	٢٧	٢٠	٢٦	١٢٦(**)
/٩٩ ٢٠٠٠	١٥٩	٦٩	٦٣	٥٩	١٠٧	٤٥٧
مجموع	٣٢٢	١١٦	١٢٣	١٠٣	١٥٠	٨١٤

جدول رقم (١): أعداد متخرجي معهد العلوم الاجتماعي بحسب الفروع والسنوات(٥٤).

أ-نلاحظ أن الأعداد تضاعفت ما بين ٧٩/٨٠ و ٩٩/٢٠٠٠.

ب-والملاحظ ان الزيادة الأكبر لحقت بالفرع الخامس حين تضاعف عدد الطلاب حوالي ٩ مرات عام ٩٩/٢٠٠٠ عما كان عليه عام ٧٩/٨٠.

(٥٣) مراكز الأبحاث التي استقطبت بعض الأساتذة هي معهد الإنماء العربي - مركز دراسات الوحدة العربية.

(*) لم يتم تخريج طلاب بسبب حربي الإلغاء والتحرير.

(**) فترة ٨٩/٩٠ كانت فترة حرب داخلية (حربي الإلغاء والتحرير) لذلك فإن عدد الخريجين فيها كان ضئيلاً.

(٥٤) UNDP The National Human Development Report: Youth and Development - 1998.

٣–وتجدر الإشارة إلى أن الفرع الأول ما زال يضم العدد الأكبر من الطلاب، حوالي الـ ٤٠٪ من مجموع المتخرجين.

وتعود هذه الزيادة في عدد الطلاب والتي ترافقت مع زيادة في عدد الأساتذة إلى الأسباب التالية:

١) إقبال الفتيات على التعلم في بيروت والمناطق على السواء، وهذا ما تثبته بعض الإحصاءات(٥٥).

٢) امتحانات الدخول التي تجريها الكليات التطبيقية في الجامعة اللبنانية كالهندسة والطب والصيدلة والزراعة والإعلام وإدارة الأعمال والإقتصاد، مما يحد من عدد الطلاب المنتمين إلى هذه الكليات. وبهذا لا يتسنى لهم سوى الدخول إلى كلية العلوم الإنسانية ومعهد العلوم الإجتماعية وكلية الحقوق والعلوم السياسية لذلك نراها مكتظة بالطلاب(٥٦).

٣) التفريع الذي جعل الجامعة في متناول أي طالب في المناطق عدا عن مجانية هذا التعليم المتاح. ففي عامي ٩١–٩٢ كان عدد الطلاب في الجامعة اللبنانية ٣٨ الف طالب أي حوالي ٤٤,٦٩٪ من مجموع طلاب الجامعات في لبنان. ومن خلال مسح جرى بين عامي ١٩٩٤ – ١٩٩٥ تبين أن عدد طلاب الجامعة اللبنانية هم ٣٩,٧٠٥ طلاب، أما طلاب الجامعة الأميركية فهم ٥٥٢٧ طالباً، وجامعة القديس يوسف ٥٢٤٠ طالباً(٥٧)، إلخ... ولقد أصبح عدد طلاب الجامعة اللبنانية في العام ٢٠٠١ حوالي ٧٢ ألف طالب(٥٨).

٣– تحديات ما بعد الحرب

أ– الجامعة بعد إتفاق الطائف ١٩٨٩

لا شك في أن تحديات ما بعد الحرب عديدة خاصة وأن الجامعات في لبنان بمجملها قد تخلفت عن ركب التطور العالمي وحتى العربي منه. لكن الجامعة اللبنانية

(٥٥) الأمين، عدنان؛ الهاشم طربيه، تيريز؛ «الطلاب والمتخرجون، في: **التعليم العالي في لبنان**، المرجع السابق، ص. ٥٣٣ – ٥٥٧.

(٥٦) الأمين، عدنان: قضايا التعليم العالي في لبنان وآفاقه، المرجع السابق.

(٥٧) Favier, A; "Université Libanaise: l'impossible réforme" **Monde Arabe Maghreb - Machrek**, No. 169, Juillet - September 2000.

(٥٨) مقابلة مع النائب بهية الحريري، رئيسة لجنة التربية في المجلس النيابي، جريدة السفير الجمعة ٦/٤/٢٠٠١.

كانت الأكثر تضرراً، لذلك ذكّر اتفاق الطائف بضرورة إصلاح الجامعة. غير أن الجامعة لا زالت وبعد إحدى عشر عاماً على الإتفاق المذكور ترزح تحت نفس الشروط التي سادت زمن الحرب ولم يفتح حوار فعلي وجدي حول ضرورة الإصلاح(٥٩). ولم يجر وضع خطة إنقاذ بعد التغييرات الإجتماعية والإقتصادية التي شهدتها البلاد والتي انعسكت على بنية الجامعة وعلى مؤسسات الدولة بالإجمال. مما يطرح التساؤل الأساسي، هل أن اتفاق الطائف أراد إعادة إنتاج الدولة أم أنه شرذم السلطة وأحالها إلى سلطات؟

فإذا أخذنا بعين الإعتبار السياسة التي أتبعت في الجامعة لوجدناها خضعت لنفس المعايير التي خضعت لها كافة مؤسسات الدولة أي قاعدة المحاصصة والإقتسام والتقسيم.

ومن أبرز جوانب هذه السياسة نذكر:

أ- تعيين الأساتذة والمدراء والعمداء الذي صار أكثر ارتهاناً للتوازنات الطائفية.

ب- سياسة الترخيص للجامعات الخاصة المستمرة. فبعد التشريع لسبع معاهد إسلامية عام ١٩٨٦ ولجامعة اللويزة المارونية عام ١٩٨٧، ولجامعة البلمند الارثوذكسية عام ١٩٨٨، تم إقرار إنشاء جامعة المنار عام ١٩٩٠، والجامعة الإسلامية في بيروت التابعة لدار الفتوى والجامعة الإسلامية التابعة للمجلس الشيعي الإعلى وللجامعة الأنطونية عام ١٩٩٦(٦٠).

ج- الموازنة: ويجب أن نذكر هنا أن موازنة الجامعة عام ١٩٧٤ كانت تشكل ٣,١٢٪ من موازنة الدولة العامة، بينما انخفضت هذه الموازنة عام ١٩٩٣ إلى ١,٦٢٪، ورست على ٢٪ عام ١٩٩٨ بالرغم من ازدياد أعداد الطلاب والأساتذة(٦١).

ففي كانون الثاني عام ١٩٩٣ كانت موازنة الجامعة ٢٢ مليون دولار لـ ٤٠ الف طالب، فإذا قارناها بموازنة الجامعة الأميركية نجد أن موازنة الأخيرة هي ٦٥ مليون دولار لـ ٥ الاف طالب. وهكذا يمكن القول إنه إذا أخذنا بهذا المعيار لوجب أن

(٥٩) جرى التشريع لبعض الجامعات الخاصة بعد اتفاق الطائف١٩٨٩.

(٦٠) ولا زال التشريع لجامعات خاصة جار حتى الآن وأخيراً جرى التشريع للجامعة اللبنانية السورية في البقاع.

(٦١) الأمين، عدنان وآخرون: المرجع السابق، ص. ١٢٨.

تكون موازنة الجامعة اللبنانية ٦٠٠ مليون دولار[٦٢].

٤- إجراءات التسيير: صحيح أنه جرى تعيين رئيس للجامعة بعد اتفاق الطائف (بعدما تعاقب على رئاستها في فترة الحرب اربعة رؤساء)[٦٣] في حزيران ١٩٩٣. وتم اتخاذ إجراءات كزيادة اجور الأساتذة وإنشاء صندوق التعاضد بعد المطالب التي قادتها رابطة الأساتذة المتفرغين. كما تم تلزيم مشاريع مباني للجامعة لكنه بالمقابل لم يتم إنجاز هذه المباني كما تم إغفال الكثير من المطالب التي بقيت معلقة تارة بسبب الإفلاس المالي وطوراً بسبب عدم الإهتمام الحكومي. وتم اهمال بعض المشاريع بسبب مسألتي التوحيد والتفريع خاصة في العاصمة[٦٤].

ب- معهد العلوم الإجتماعية بعد الحرب

أ- مركز الأبحاث

أعيد العمل بمركز الأبحاث بعد توقف قسري خلال الحرب لكنه بقي شبه مشلول إذ لم يكن لديه موازنة. وتولى هذا المركز رئيسان، واحد في الفرع الأول وآخر في الفرع الثاني، إلى أن صدر القرار بتوحيد الفرعين عام ٩٦ وعين له رئيس واحد[٦٥]. ورصد لهذا المركز موازنة تقدر بـ ٦٠ مليون ليرة لبنانية ورفعت إلى ٨٠ مليون ليرة لكنها موازنة فقيرة جداً إذا ما قيست بمراكز الأبحاث الفعالة. وتتصف هذه الموازنة بتعقيدات جمة لأنها مقيدة بموازنة «العمادة»[٦٦]. ولقد تم إصدار مجلة العلوم الإجتماعية، وشارك أساتذة المعهد في إعدادها. لكن المشكلات الأساسية التي تقف في وجه تسيير هذا المركز فهي تعود إلى أن الإغفال عن العمل فيه لفترة طويلة أدى إلى غيابه عن الساحة البحثية، مما جعله غير منافس على هذا الصعيد. فوزارات الدولة والمنظمات الدولية أصبحت تعتمد على مراكز ابحاث خاصة أو تتجه

(٦٢) عيسى، نجيب: بعض الجوانب المالية للتعليم العالي في: الأمين، عدنان (إشراف)؛ المرجع السابق، ص. ٢١٢.

(٦٣) تم تعيين الدكتور جورج طعمة كرئيس أصل وتم التجديد له، وتعاقب الدكاترة د. ميشال عاصي، د. محمد مجذوب ود. هاشم حيدر على الرئاسة ولكن بالوكالة إلى أن عين القاضي أسعد دياب.

(٦٤) جريدة النهار - نهار الشباب، تاريخ ١٩٩٤/٨/٢.

(٦٥) عين الدكتور نبيل سليمان رئيساً لمركز الأبحاث عام ١٩٩٦ وفي مقابلة معه قال الدكتور سليمان إنه تمكن من الحصول على بعض الأبحاث وذلك بجهد شخصي. وتم التعاون مع بعض المؤسسات الدولية لكن هذا الأمر غير كافٍ. بيروت ٢٠٠١/٢/٢٨.

(٦٦) الموازنة التي ترصد هي ضمن مصاريف مركز العمادة في الجامعة، فالارتباط مادي واداري بالعمادة.

إلى جامعات خاصة توكلها أمر القيام بالأبحاث. عدا عن أنه وبصيغته الحاضرة وموازنته لا يستطيع تلبية طموحات وحاجات المعهد من الأبحاث العلمية الضرورية، خاصة وأن عملية التعليم اليوم لا تتم بمعزل عن الأبحاث، إذ أصبح هنالك تلازم بين الأمرين. وفي غياب التخطيط الجدي لدور وفعالية هذا المركز تبقى مسألة إعادة العمل فيه تعتمد على جهد فردي، إذ لن يستطيع منافسة مراكز الأبحاث الخاصة في الحصول على أبحاث علمية كون هذه المسألة تتطلب إعادة الثقة به من المؤسسات الحكومية بداية، لكي يستطيع في ما بعد نيل ثقة المؤسسات الدولية.

٢ً – تعديل المناهج

تمت اقتراحات لتعديل المناهج في المعهد. أما أسباب التعديل فهي[٦٧]:

١) مضى أكثر من ٣٠ سنة على البرامج ولم تعدل ولو لمرة واحدة بسبب الظروف الأمنية التي سادت في فترة الحرب.

٢) تعديل مناهج البكالوريا – الإقتصادية الإجتماعية التي تقتضي تخريج معلمين يجب أن يكونوا من خريجي المعهد.

٣) خروج المعهد عن الدور الذي نصت عليه مراسيم إنشائه، لذا وجب إعادة دوره عبر تعديل المناهج.

٤) يجب على المعهد أن يلبي وظائف جديدة استجدت على سوق العمل[٦٨].

هذه المسائل مجتمعة كانت مدار بحث بين أساتذة المعهد. لكن لجنة التعديل تشكلت من مدراء الفروع وممثلين عن الأساتذة – والبعض منهم غير متخصص في مجال العلوم الإجتماعية – فدب الخلاف بين أفراد الهيئة التعليمية على مفهوم العلوم الإجتماعية ودور المعهد ووظيفته. واعتبر البعض انه لم يتم تحديث البرامج بل توسعت رقعة توزيع الساعات لسبب ضغط القوى السياسية على المعهد[٦٩]. أما المعايير الأكاديمية التي حكمت بناء البرامج، فأعادت إستحضار معايير تخلت عنها الجامعات الغربية أي حصر العلوم الإجتماعية بمادتي التنمية والانتروبولوجيا[٧٠].

(٦٧) مقابلة مع الدكتور ابراهيم مارون، ٢٠٠١/٣/١٤.

(٦٨) يعتبر د. مارون أن هنالك مراكز شاغرة في الدولة ولا يستطيع ملئ هذه الشواغر سوى إختصاصيي العلوم الإجتماعية كدوائر النفوس – مؤسسات صندوق التعاضد – مؤسسات الحماية الإجتماعية.

(٦٩) مقابلة مع الدكتور حسن الضيقة، بيروت ٢٠٠١/٢/١٢.

(٧٠) المرجع نفسه.

أما البعض الآخر فرأى أنه لم يتم في الأساس التفاهم على مفهوم «العلوم الإجتماعية» وما تعنيه، فكيف يمكن الإتفاق على تعديل البرامج[٧١]. أما الاساتذة الذين طرحوا التعديل فيعتبرون أن البرامج التي عدلت هي تسوية نظراً للتدخلات الشخصية والسياسية لبعض الأساتذة. وهكذا التزمت المناهج بالحد الأدنى المطلوب[٧٢].

إذاً أثارت الإقتراحات نقاشات وملاحظات لم تؤخذ كلها بعين الإعتبار. واعتبر بعض الأساتذة أن البرامج المقترحة لو أخذت جميعها بعين الإعتبار لألغت المعهد وحولته إلى مهنية[٧٣]. أما البعض الآخر فيرى أن المعهد لم يتحول إلى مهنية ولم يحافظ على دوره الأساسي فأتت هذه المناهج غير سوية. واسئلة عديدة تطرح: هل يمكن إستعادة دور المعهد بمعزل عن رؤية تخطيطية شاملة وواضحة لدور ووظيفة الجامعة وكلياتها اليوم؟ وهل تكفي محاولة تعديل المناهج وحدها لرسم صورة واضحة لدور معهد العلوم الإجتماعية المرتهن كغيره من كليات الجامعة اللبنانية للتجاذبات السياسية، والذي تتم التعيينات فيه على أسس سياسية وليست أكاديمية؟ وهل جرت دراسات لسوق العمل وعلى أساسه يجري تخريج الطلاب الذين يفوق عددهم حاجات سوق العمل اللبنانية، أضف إليهم خريجي الجامعات الخاصة؟؟

خاتمة

ذكرنا في بداية البحث أن معهد العلوم الإجتماعية ومنذ تأسيسه كان معداً لمهام بحثية تخدم السياسة التنموية للدولة، لكنه ومع سقوط النهج الشهابي سقط دوره، وخضع لنفس المعايير التي خضعت لها بقية كليات الجامعة اللبنانية أثناء الحرب وبعدها.

لقد انعكس الواقع السياسي المشرذم للدولة على الجامعة. وأجهض المنطق التوزيعي وظيفة الجامعة الأساسية التي أصبحت حقل تجاذب يخدم العقول السياسية التي تدخلت في تعيينات الأساتذة والمدراء والعمداء. فأصبح المعيار ريعي مضبوطاً بموازين قوى سياسية. ولعبت الجامعة هنا دوراً إيجابياً بالنسبة لبعض قوى السلطة إذ أنتجت نخب لها شرعية علمية تلبي حاجات هذه القوى. فالمعهد بهذا

(٧١) ملاحظات دونها د. عبد الله ابراهيم، أستاذ في معهد العلوم الإجتماعية – الفرع الأول.
(٧٢) مقابلة مع الدكتور ابراهيم مارون – بيروت ٢٠٠١/٣/١٤.
(٧٣) مقابلة مع الدكتور حسن الضيقة، معهد العلوم الإجتماعية – بيروت ٢٠٠١/٢/١٢.

المعنى هو مركز ريعي لتوزيع الشهادات والمراكز الإدارية.

وهكذا يصبح الأستاذ الجامعي، وهو صاحب القرار العلمي، مرتهن للسياسيين. وينطبق الأمر نفسه على المؤسسات التمثيلية التي هي أيضاً تعبير عن معادلة قوى السلطة، في حين يفترض من خلالها ومن خلال العمل النقابي وعبرها، تحرر الأستاذ من وطأة القرار السياسي.

أما الأساتذة المستقلون فهم مهمشون.

والسلطة السياسية التي يفترض بها التخطيط للجامعة ودورها هي سلطة موزعة لا تملك قراراً موحداً يمكن تسميته قرار الدولة. بل أنها في تشريعها للجامعات الخاصة إنما توجه ضربة للجامعة الوطنية وكلياتها، والتي تضم العدد الأكبر من الطلاب الجامعيين في لبنان وفي جميع الإختصاصات.

فالجامعة اللبنانية هي تعبير عن صورة السلطة السياسية المرتبكة والتي لا تملك قراراً لجهة تجديدها لآليات عمل المؤسسة التربوية وعلى رأسها الجامعة وهذا ما يسمح للحقل السياسي العام بإختراقها بأساليبه ولغته. فغياب المعيار وإنعدامه يخلق حالة فراغ.

بهذا المعنى لا توجد مؤسسة ذات دينامية وآليات لأنه ليس لها قدرة على الاستيعاب والتحويل والضبط.

ويمكننا القول بأن هناك غياباً للأنا الجامعية التي يمكنها التفاعل مع محيطها وفقاً لمعايير ذاتية فهي مخترقة ولا تملك القدرة على الضبط.

مصادر:

١- الدستور اللبناني، ١٩٢٦

٢- الدستور اللبناني، إتفاق الطائف، ١٩٨٩ - ١٩٩٠

٣- مراسيم إنشاء الجامعة اللبنانية ١٩٥٩ ومرسوم إنشاء معهد العلوم الإجتماعية ١٩٥٩ وتعديلاته ١٩٦.

بدايات ملتبسة: أزمة الهوية في أقسام اللغة الإنجليزية في الجامعات المصرية

هدى الصدة(*)

«لكي يصبح للدراسات الأدبية معنى وهدف واضح في المستقبل، يتعين علينا أن نتصدى الى الأيديولوجيا التي أنتجتها.»

(جاياترى سبيفاك)

(١)

يعاني قسم اللغة الإنجليزية في كلية الآداب بجامعة القاهرة من مشاكل كثيرة جداً تتدخل في العملية التعليمية وتحد من تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها من جانب الطلاب والأساتذة معاً. فبالإضافة الى المعوقات التي تواجه التعليم الجامعي بشكل عام من نقص في الموارد وتكدس وسوء المرتبات واستنزاف طاقات هيئة التدريس والأهم من كل ذلك التدخل السياسي في إدارة شؤون الجامعة، تواجه معظم أقسام اللغات (وهناك بعض الإستثناءات القليلة التي سوف أتطرق لها في ما بعد) أزمة خاصة بها يمكن وصفها بأنها أزمة في الهوية. نستشف معالم تلك الأزمة من تجارب الطلاب والأساتذة في آن واحد. في غرفة هيئة التدريس، يشكو الأساتذة من انعدام التواصل والتفاهم بينهم وبين الطلاب، ويشكون من تدهور المستوى التعليمي ومن ضعف مستوى اللغة الإنجليزية على وجه خاص. يشكو الأساتذة أيضاً من غياب الحماس لدى

(*) أستاذة الأدب الإنكليزي في كلية الآداب ـ جامعة القاهرة.

الطلاب، ومن عدم إقبالهم على الدروس والبحث. كما يشكون من جهر الطلاب بعدم اهتمامهم بدراسة الأدب الإنجليزي وحصر رغبتهم في تحسين لغتهم الإنجليزية فقط على أمل الحصول على وظيفة جيدة في ظل ظروف إقتصادية صعبة للغاية. ينتاب العديد من الأساتذة حالات من اليأس، أو فلنقل فترات طويلة من فقدان الثقة في هدف ومحتوى العملية التعليمية في القسم. ومن ناحية أخرى، يشكو الطلاب من الشعور بالضياع وعدم معرفة أهداف المواد التي تدرس، وعلاقتها بعضها ببعض، ثم علاقتها بالعالم الخارجي وبحياتهم. كما يشكون من انعدام التواصل مع الأساتذة، ومن الشعور بالغربة وعدم الانتماء. باختصار، لا ينجح معظم طلاب وطالبات قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القاهرة في فهم جدوى المنهج الدراسي الذي يكرسون له أربع سنوات من عمرهم، فينصرفون عنه وتخبو رغبتهم في طلب العلم.

لا يختلف اثنان على الاعتراف بوجود مشكلة حادة تعرقل سير الدراسة في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القاهرة. ولكن، يختلف المهتمون والمهتمات في تشخيص المشكلة وفي تحليل أبعادها وسبل مواجهتها. فبالنسبة إلى ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلاب، جرت العادة، مثلا، على إلقاء اللوم على التدهور العام في مستوى التعليم في المدارس. أما بالنسبة الى غياب الحماس وفشل الطلاب في معالجة النصوص الأدبية نقدياً ومحاورتها، يميل الأساتذة الى لوم نظام التعليم في المدارس الذي يشجع على الحفظ ولا ينمي مهارات النقد والابتكار. هذا على سبيل المثال لا الحصر. فعموماً، يلقي بعبء المسؤولية على أكتاف الطلاب أو على نظام التعليم في المدارس. ثم، عندما نقرر أن نسائل أنفسنا ونفكر في تطوير المناهج لكي تتناسب مع احتياجات الطلاب، نغير قليلا في محتوى مادة ما، أو نضيف مادة إضافية للارتفاع بمستوى اللغة في السنوات الأولى في الدراسة. بعبارة أخرى، تنحصر الحركة داخل الإطار المرسوم للمواد ونظام القسم، ونقوم ببعض التعديلات التجميلية التي تظل على مستوى السطح ولا تنفذ الى الجوهر. إن الافتراض الأساسي في هذه الورقة هو أنه لا يوجد أهداف واضحة لأقسام اللغة الإنجليزية في الجامعات المصرية، وأنها تعاني غياب إطار نظري متسق الملامح، وسوف أذهب في القول الى أن جذور الأزمة الحالية ترجع الى البدايات الأولى لنشأة قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة المصرية في الجزء الأول من القرن العشرين.

تنقسم الورقة الى قسمين: في القسم الأول، سوف أقدم قراءة نقدية لبداية إنشاء قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القاهرة في فترة الوجود الإستعماري الإنجليزي في مصر، مستعينة في ذلك بالأعمال النظرية والتطبيقية لنقاد ما بعد

الاستعمار، خاصة تلك الأعمال التي تعكف على مساءلة الأيديولوجيات السائدة التي لعبت دوراً في تشكيل العلوم وتحويلها الى دراسات متخصصة تدرس في الجامعات الحديثة، مثل دراسة الأدب الإنجليزي في إنجلترا والمستعمرات الإنجليزية. أما الجزء الثاني، فأتناول فيه بعض الخطوط العريضة التي قد يكون من المجدي أخذها في الحسبان حين نتحدث عن مشروع إصلاحي للجامعات المصرية. أستفيد في هذا الجزء من المناقشات الكثيرة والآراء القيمة لزميلاتي وزملائي في الكليات المختلفة حول هذا الموضوع الحيوي لنا جميعاً. وأخص بالشكر زميلاتي اللاتي تفضّلن بكتابة بعض الملاحظات والأفكار والاقتراحات في هذا الخصوص، وهن أمينة رشيد ومديحة دوس وهبة شريف وسحر صبحي وأميمة أبو بكر وأميرة عجمية.

إستخدامات الأدب الإنجليزي

في كتابه حفريات المعرفة **The Archaeology of Knowledge**، يحلل ميشيل فوكو Michel Foucault نظم المعرفة ويلفت الانتباه الى العلاقة بين القوة وتشكيل العلوم والتخصصات الحديثة. أي، اذا أردنا فهم الأسس المعرفية التي تبنى عليها فلسفة العلوم التطبيقية والنظرية، علينا أن نتوجّه بالبحث الى اللحظة التاريخية التي واكبت إنشاء المؤسسات المتخصصة بالمعرفة، كما علينا البحث في القوى السياسية الموجودة على الساحة. وانطلاقاً من هذه الإضاءة المهمة، انصب اهتمام مجموعة من نقاد الأدب الإنجليزي على دراسة الجذور التاريخية لنشأة أقسام اللغة الإنجليزية في إنجلترا ومستعمراتها. فبالنسبة الى البدايات في إنجلترا، يقول تيرى إيجلتون Terry Eagleton إن الأدب الإنجليزي تحول الى اختصاص مهم في الجامعات البريطانية واستقر كدراسة جادة على أكتاف المشاعر الوطنية المتفجرة خلال الحرب العالمية الأولى.[١] في مقالته عن «صعود دراسة الأدب الإنجليزي»، يذهب إيجلتون الى أن الحاجة المفاجئة التي انتابت المواطنين البريطانيين الى دراسة أدبهم الوطني تزامن حدوثها مع الكوارث التي حلت ببريطانيا خلال الحرب العالمية الأولى، وأزمة الهوية التي عصفت بالإمبراطورية الإنجليزية. كان من إرهاصات تلك الأزمة الطاحنة أن تحولت دراسة الأدب الإنجليزي من موضوع معرفي ثانوي «تهتم به النساء فقط»، الى ساحة جدل نقدي واسعة يتم فيها مناقشة موضوعات تتعلق بالوجود وبالهوية الوطنية. يلفت إيجلتون النظر الى الدور الذي لعبه ليفيس F.R. Leavis ثم

(١) أنظر Terry Eagleton, **Literary Theory: An Introduction**, Oxford, Basil Blackwell, 1983, p. 30

ريتشاردز I.A. Richards في الارتفاع بقدر الأدب الإنجليزي في الجامعات البريطانية. كما يلقى بالضوء على التوجه النظري لمجلة Scrutiny التي أسسها ليفيس سنة ١٩٣٢، والتي كان لها أثر كبير على مجرى الدراسات الأدبية في إنجلترا. يركز إيجلتون على فلسفة ليفيس التي عبر عنها من خلال Scrutiny إذ نجح في التأكيد على النزعة الأخلاقية في الدراسات الأدبية، وسعى الى اضفاء قيمة مجتمعية وأخلاقية على النقد الأدبي وتحويله الى موضوع يقترب من قداسة الأديان.(٢) ثم جاء ريتشاردز ونشر كتابه النقد العملي Practical Criticism سنة ١٩٢٩، حيث قدم منهجاً في مقاربة الأدب يضع الإبداع الأدبي في عالم خاص به في معزل عن السياق الاجتماعي والسياسي. لقد لعب ليفيس دوراً مهماً في تأسيس التراث الأدبي الإنجليزي (the canon of English literature)، وهو التراث الذي روّج فكرة وجود جوهر متميز للهوية الإنجليزية يستحق التقديس والمحافظة عليه.

في كتاب **Masks of Conquest**، تلقي فيسواناثان Guari Viswanathan بالضوء على المفارقة المؤلمة التي حدثت في الهند، حيث أدرجت مادة الأدب الإنجليزي ضمن مواد الدراسة في المدارس الواقعة تحت السيطرة البريطانية قبل أن تدمج في المناهج في إنجلترا، الدولة الأم.(٣) يتتبع الكتاب بدايات تدريس الأدب الإنجليزي في الهند الى سنة ١٨٢٠، وهي الفترة التي كانت تعتبر فيها هذه الدراسة في إنجلترا دراسة ثانوية مقارنة بدراسة الأدب الكلاسيكي مثلاً. ويبرز العلاقة بين المناهج التعليمية في الأدب الإنجليزي وبين المتطلبات السياسية والإدارية للحكم البريطاني في الهند. يستند الكتاب الى مفهوم جرامشي Gramsci عن السيطرة المتوافق عليها domination by consent حيث نكتشف أن المناهج التعليمية التي تبدو محايدة، هي في واقع الأمر وسيلة فعالة لتحقيق الهيمنة الثقافية الغربية. تواجهنا كلمات فاريش J. Farish الذي أصدر مرسوماً في مقر الرئاسة في بومباي يقول فيه:

«يجب علينا أن نحكم قبضتنا على سكان البلاد الأصليين في مستعمراتنا بالقوة، أو بواسطة رضوخهم لنا بسبب إيمانهم بأننا أكثر حكمة، أكثر إنسانية، وأكثر اهتماماً بتحسين حالتهم من أي حاكم قد يحصلون عليه».

(٢) Terry Eagleton, p. 44.

(٣) أنظر Guari Viswanathan, **Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India**, New York, Columbia University Press, 1989, p. 2.

وفي هذا الصدد، نتذكر أيضاً كلمات توماس ماكولى Thomas B. Macaulay عن أهداف التعليم البريطاني في الهند. في «المرسوم عن التعليم» يقول:

«علينا أن نبذل قصارى جهدنا في الوقت الحالي لكي نكون طبقة من الوسطاء بيننا وبين الملايين التي نحكمها، طبقة من الناس ينتمون الى الهند بحكم اللون والدم، ولكنهم ينتمون الى إنجلترا من حيث الذوق والآراء والأخلاق والمعرفة».(٤)

في مقالة أخرى، تناقش فيسواناثان التوظيف السياسي للنص الأدبي الإنجليزي الذي يدرس بأسلوب يتعمد محو السياق التاريخي والسياسي للعمل، فيقدم الى الطلاب في الهند باعتباره «البديل الرمزي للرجل الإنجليزي في أرفع صوره وفي أكمل حالة». ومن ثم يتم طمس الوجود المادي القبيح للرجل الإنجليزي الذي يقوم بدور المستعمر الغاصب في الهند.(٥) لقد تناول نقاد كثيرون العلاقة بين الأدب الإنجليزي كموضوع للدراسة وبين المشروع الوطني الإنجليزي في عصر التوسع الاستعماري للإمبراطورية البريطانية، خاصة نقاد مثل D.J Palmer و Terry Eagleton و Chris Baldwick و Brian Davis. كما استرعى هذا الموضوع اهتمام الكثير من الكتاب الأفارقة والهنود الذين كان عليهم التصدي لمأزق سيطرة لغة المستعمر عليهم. إن عملية تفكيك أيديولوجيا نشر الدراسات الأدبية الإنجليزية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمأزق سطوة لغة أجنبية على الشعوب التي عانت الاستعمار.

نشأة قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القاهرة

خلافاً لما حدث في الهند ومعظم الدول الأفريقية، لم يحدث أن حلت اللغة الإنجليزية محل اللغة العربية في المدارس أو الجامعات. ومن ثم لا نجد أنفسنا في موقع الكاتب نجوجي وا ثيونجو Ngugi Wa Thiongo'o الذي عانى، مثله مثل كتاب وكاتبات كثيرين، اندثار لغته الأم وسطوة اللغة الإنجليزية في الأدب وفي جميع المعاملات الرسمية، كما انزعج من تأسيس قسم للغة الإنجليزية وآدابها وتجاهل الثقافة الأصلية للبلاد. ولهذا السبب، دعى ثيونجو في سنة ١٩٧٢ الى إلغاء قسم اللغة الإنجليزية وإنشاء قسم للغات والآداب الأفريقية.(٦) كما قلت، ليست هذه

(٤) Thomas B. Macaulay, "Minute on Education" 1935 in **The Post Colonial Studies Reader**, ed. Bill Ashcroft et al ,London and New York, Routledge, 1995, pp. 428-430.

(٥) Viswananthan, "The Beginnings of English Literary Study in British India," in **The Post Colonial Studies Reader**, pp. 436-7.

(٦) أنظر Ngugi Wa Thiongo, On the Abolition of the English Department, in **Homecoming: Essays**, London, Heinemann, 1972.

هي المشكلة التي علينا مواجهتها. فلقد كان للأدب العربي واللغة العربية مكان الصدارة دائماً منذ بدايات تأسيس الجامعة المصرية الحديثة. ومع ذلك، لا يمكن تجاهل البصمات التي تركها الاستعمار البريطاني على المؤسسات والسياسات التعليمية في مصر. ولقد تم تناول هذا الموضوع من زوايا عديدة تطرق فيها الباحثون والباحثات الى الآثار الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لسياسات تعليم الإنجليزية في مصر. ولكن، إذا حاولنا حصر المسألة في نقطتين، نجد أن ممثلي الاحتلال لم يشجعوا التوسع في إتاحة فرص التعليم الى المصريين، فقاموا بتقليص الميزانية العامة المخصصة للتعليم وربطوا بين إنشاء المدارس الحديثة وبين حاجتهم الى تخريج موظفين يتولون الوظائف الإدارية الخاضعة للسيطرة البريطانية.(٧) وبطبيعة الحال، حارب الإنجليز في مصر فكرة إنشاء جامعة أهلية، واستخدم اللورد كرومر، القنصل العام من ١٨٨٣ الى ١٩٠٧، حجة أن الوقت غير مناسب للمضي في طريق تأسيس جامعة.(٨) أيضاً، لا يمكن أن نغفل الدور الذي لعبته المدارس التبشيرية المنتشرة في أنحاء البلاد في التأثير على ثقافة وأفكار أبناء وبنات الصفوة. وأخيراً، لم يدخر الوجود الإنجليزي جهداً في بسط هيمنته بواسطة فرض اللغة الإنجليزية على مجالات المعرفة المختلفة. ففي عام ١٨٩٨، أصبحت اللغة الإنجليزية لغة التدريس في مدرسة الطب. وفي عام ١٩٠٠، تم إلغاء القسم الفرنسي في مدرسة المعلمين. وفي عام ١٨٩٩، أنشئ قسم إنجليزي في مدرسة الحقوق الى جانب القسم الفرنسي. وبالتدريج، تطور القسم الأخير على حساب القسم الفرنسي، كما تحولت البعثات لدراسة الحقوق في أوروبا من فرنسا الى إنجلترا.(٩)

في عام ١٩٠٦، إلتقى رواد الإصلاح في منزل سعد زغلول حيث عقد الاجتماع التأسيسي الأول للجامعة المصرية، وهي الجامعة التي كان عليها أن تنهض بمهمة قيادة الأمة الى العصر الحديث ونشر ثقافة النهضة الفكرية والاجتماعية. أنشئت الجامعة رسمياً في ٢١كانون أول ديسمبر عام ١٩٠٨، وحضر حفل الافتتاح

(٧) أنظر رؤوف عباس، تاريخ جامعة القاهرة، في سلسلة تاريخ المصريين، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٩٤ ص. ٢١. و محمد أبو الاسعاد، سياسة التعليم في مصر تحت الاحتلال البريطاني ١٨٨٢–١٩٢٢، القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية في الأهرام، ١٩٨٣.

(٨) أنظر Cromer, **Modern Egypt**, 2 vols., London, 1908؛ أيضا:
Afaf Lutfi Al-Sayyid, **Egypt and Cromer: A Study in Anglo-Egyptian Relations**, New York, 1968.

(٩) رؤوف عباس، المرجع السابق، ص. ٢٢.

الخديوي عباس والأمير فؤاد الذي أصبح الرئيس الأول للجامعة. كان حلم إنشاء الجامعة في ذلك الوقت بمثابة حلم النهضة والرقي للمجتمع بأسره، وهو الحلم الذي سعت الى تحقيقه الصفوة المستنيرة في المجتمع. في عام ١٩١٤، واجهت الجامعة مأزقاً كاد أن يعصف بها بسبب قلة الموارد المتاحة، فقامت الأميرة فاطمة إسماعيل بإنقاذ المشروع ووهبت الجامعة قطعة أرض ضمنت للحلم أن يستمر ويرى النور. سلك مجلس الجامعة طريقين في بدايات تأسيس الأنشطة التعليمية في الجامعة. أولاً، أرسل عشرة بعثات لدراسة الفنون والعلوم في جامعات في إنجلترا وفرنسا وألمانيا وسويسرا. ثانياً، افتتح الدراسة في الجامعة في أربعة حقول: تاريخ الحضارة الشرقية القديمة، تاريخ الحضارة الإسلامية، تاريخ الأدب العربي، وتاريخ الأدبين الفرنسي والإنجليزي. تقرر أن تكون لغة التدريس هي اللغة العربية، مع السماح للاساتذة الأجانب بإلقاء المحاضرات بالإنجليزية أو الفرنسية كإجراء موقت الى أن يعود الطلاب المصريون من بعثاتهم الى الخارج. كان الشاعر الإنجليزي بيرسي وايت Percy White أول أستاذ للأدب الإنجليزي يعين عام ١٩١١.

وفي عام ١٩٢٥، أصبحت الجامعة المصرية تابعة للدولة ووقعت تحت إشراف وزارة المعارف. أتاحت الإمكانيات المادية التي وفرتها الدولة افتتاح الدراسة في خمسة أقسام: قسم اللغة العربية واللغات الشرقية، قسم اللغات الأوروبية، قسم التاريخ، قسم الجغرافيا، وقسم الفلسفة. وبالتدريج، تزايد عدد الأقسام المتخصصة، وانقسم قسم اللغات الأوروبية الى قسم للغة الإنجليزية وآخر للغة الفرنسية، ثم جاءت لاحقاً أقسام اللغات الألمانية واليابانية والأسبانية. وفي عام ١٩٣٧، شيد ملحق كلية الآداب ليكون مقراً لقسمي اللغة الإنجليزية والتاريخ.

ويحكي دونالد ريد Donald Reid قصة الصراعات التي تفجرت بين النفوذين الإمبريالي البريطاني والفرنسي، أو rival imperialisms، حول الصبغة الإنجليزية أو الفرنسية للجامعة المصرية. فلقد دارت معارك عديدة حول جنسية الأساتذة في الجامعة، بريطانية كانت أم لاتينية، وحول لغة التدريس، وحول المحتوى الثقافي للمناهج، وهي معارك اشترك فيها الملك وشخصيات مصرية قومية ووزراء وسفراء دول أجنبية. وبصفة عامة، ونظراً إلى الوجود الفعلي لقوات الاحتلال الإنجليزي، اعتبر البعض أن استخدام اللغة الفرنسية وتشجيعها في الجامعات والمدارس شكل من أشكال التحدي للاحتلال. وبطبيعة الحال، احتدم الصراع حول تعريب التدريس بالجامعة. يركز ريد على الدور الذي لعبه اللورد لويد Lord Lloyd، المفوض العالي

في مصر الذي حل محل اللورد ألنبى Lord Allenby عام ١٩٢٥. عند مجيء لويد، كان هناك خمسة أساتذة فرنسيين، أربعة بلجيكيين، اثنان من المصريين المتعلمين في فرنسا، واثنان فقط إنجليز. حدد لويد لنفسه هدفاً وهو تقليص النفوذ اللاتيني وبسط النفوذ البريطاني في الجامعة.(١٠) والخلاصة، إن تفاصيل المؤامرات التي حيكت حول هذه المسألة تعد حوادث مثيرة ومشوقة في حد ذاتها، كما تلقي بالضوء على تلك المناطق المستترة حيث يصطدم تدريس موضوعٍ في الأدب الإنجليزي باللعبة السياسية المحتدمة خارج أسوار الجامعة.

وفي عام ١٩٢٥، انضم الشاعر الإنجليزي المشهور روبرت جريفز Robert Graves الى هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة. ومع مرور الوقت، نما قسم اللغة الإنجليزية، وجلبت اليه نخبة من الأسماء اللامعة في الأدب الإنجليزي. ولقد تزامن إنشاء قسم اللغة الإنجليزية في كلية الآداب بجامعة القاهرة مع التطور الذي طال الدراسات الأدبية الإنجليزية بجامعات اكسفورد وكمبريدج بإنجلترا بعد الحرب العالمية الأولى. قام الأساتذة الإنجليز بتحديد شكل الدراسة ومضمونها، فاختاروا المناهج وتولوا مهمة تدريسها. ومن الجدير بالذكر، أن شكل ومضمون الدراسة كان صورة لشكل الدراسة في الجامعات البريطانية ومضمونها. ألقيت المحاضرات على الطلاب المصريين باللغة الإنجليزية، وقدم اليهم التراث الأدبي الإنجليزي. عانى القسم والطلاب مشاكل كثيرة منذ اللحظة الأولى بسبب التجاهل السافر لمتطلباتهم واحتياجاتهم. فعندما لاحظ الأساتذة ضعفا في مستوى التحصيل ومستوى التعبير باللغة الإنجليزية، ألقوا باللوم على عاتق الطلاب واتهموهم بالكسل أو بعدم النضج أو بالتقصير. أما القائمون على رسم السياسة التعليمية، فلقد نهجوا منهج كرومر في التعالي الاستعماري على الشعوب المستعمرة، ووصف لويد الطلاب المصريين بأنهم «أطفال»(١١). أيضاً، يشهد روبرت جريفز في كتابه الشهير «وداعا لكل ذلك» **Goodbye To All That** الصادر عام ١٩٣١، على الأوضاع «المضحكة» في قسم اللغة الإنجليزية. ويتفق معه نخبة من الكتاب الإنجليز من أمثال انرايت ونيوبي D.J.Enright وP.H.Newby ومدرسين آخرين انتدبوا للتدريس في القسم. يشتكي الجميع من تدني مستوى الطلاب المصريين، ومن انعدام التواصل والتفاهم

(١٠) أنظر Donald Reid, **Cairo University and the Making of Modern Egypt**, Cairo, The American University Press, 1991, p. 88.

(١١) أنظر الاقتباس من لويد في كتاب ريد، ص. ٩٨.

بين الطلاب والمدرسين، ومن غياب الأهداف المحددة ومن الوضع المربك المفروض على الطلاب. إن الرجوع الى كتاباتهم عن تجربتهم في التدريس في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة القاهرة يكشف بوضوح أن المشاكل التي نعانيها الآن ليست جديدة ولكن لها جذور طويلة ممتدة.

يقول جريفز: «إن الطالب المصري ودود الى درجة محرجة، يحفظ عن ظهر قلب بسرعة شديدة، غير منظم، كسول، يميل الى البلاغة الفارغة من المعنى، بطئ في استخدامه المنطق، ولا يوجد لديه بتاتاً أي فضول معرفي للمعلومات العامة. ومن ثم، فإن أفضل طريقة للتعامل معه هي إتباع أسلوب ساخر رقيق، وهو أسلوب يحترمه. ولكن، اذا حدث وهاج بسبب موضوع سياسي، فإن الأسلوب الأمثل في مواجهة هذا الهيجان هو افتعال نوبة غضب عارمة».

يقول أيضاً: «كنا في شهر يناير، وكان الطلاب يحضرون لامتحاناتهم في شهر مايو. كانوا حريصين كل الحرص على إجادة فهم شكسبير وبايرون ووردزورث في غضون هذه الفترة. لم يكن لدي الرغبة في تدريس ووردزورث أو بايرون لأحد، وودت أو أحمى شكسبير منهم. فقررت أن أحاضر في بعض المعلومات الأولية عن الأدب».[١٢]

باختصار، لم يخطر في بال المتذمرين أن مصدر المشكلة يقع في القسم نفسه، في المناهج المقررة وفي الأسلوب المتبع. ومن ثم، مضوا في سبيلهم متوهمين أنهم يضحون بأنفسهم من أجل حمل نور المعرفة الغربية الى شعوب تعيش في الظلام. عندما رحل «الأسياد»، انشغل الجميع بإثبات الكفاءة والقدرة على الحفاظ على سير العمل على أكمل وجه. كان التحدي في ذلك الوقت هو ضمان سير العمل وفقاً للأسلوب القائم. لم يتسن لهذا الجيل الوقت، أو ربما المسافة اللازمة لنقد نهج «الأسياد» وتغيير مسارهم. ومن ثم، مضوا في نفس الطريق، وتبنوا نفس الأساليب والسياسات، ودرسوا نفس المقررات، مع إدخال بعض التغييرات الطفيفة.

(٢)

حاولت في ما تقدم طرح فكرة مفادها أن جذور المشاكل التي يعانيها قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القاهرة تمتد الى لحظة البداية الأولى لنشأة القسم في

(١٢) أنظر الاقتباس في ريد ص. ٩٨.

الجزء الأول من القرن العشرين. حاولت أيضاً إلقاء الضوء على أثر الوجود الاستعماري على مجريات الأمور، وعلى الدوافع الخفية والمعارك السياسية التي كانت تتحكم في أدق تفاصيل العمل اليومي في الجامعة، وذلك لتوضيح العلاقة بين السياسات الاستعمارية وعملية بناء مؤسسة حديثة في القرن العشرين. ليس الهدف من هذا الطرح هدم القائم أو التقليل من قيمته، ولكن الهدف هو تشجيع النقد البناء النابع من وعي عميق بالسياق الثقافي والسياسي المحيط بالمؤسسة. والهدف أيضاً هو إعادة النظر في بعض ما نعتبره من المسلمات المرتبطة بشكل المؤسسات الموجودة، وهي كلها أمور قابلة للمراجعة والتغيير. هناك أسئلة غاية في الأهمية علينا الإجابة عنها. ما هو الهدف البعيد المدى من تدريس الأدب الإنجليزي في مصر؟ فمن المؤكد أن هدفنا يختلف اختلافاً جذرياً عن هدف الجامعات البريطانية المنكبة على بناء مشروع وطني لصالح المواطن البريطاني، كما أنه ليس من أهدافنا بطبيعة الحال نشر الثقافة الإنجليزية في العالم، فهذا العمل من اختصاص المراكز البريطانية الثقافية. من هم طلاب وطالبات قسم اللغة الإنجليزية وما هي احتياجاتهم؟ كيف نقوم بإعداد منهج يلبي متطلبات مجتمعنا؟ ما هو دورنا كأساتذة وباحثين؟ ما هي واجباتنا تجاه مجتمعاتنا؟

لقد طلبت من مجموعة من الزميلات في كلية الآداب بجامعة القاهرة كتابة آرائهن في ما يتعلق بالمشاكل التي تواجهها أقسام اللغات في الكلية، وسبل التعامل معها. ولقد استجابت مجموعة من الزميلات و دوّنّ بالفعل ملاحظات قيمة أرفقها كاملة في نهاية هذه الورقة. أما في حدود ما أكتبه، فلقد سمحت لنفسي بتلخيص آرائهن وتضمين بعضها في المقترحات. وبما أن بعض المشاكل التي أناقشها هي مشاكل مشتركة بين أقسام اللغات بصفة عامة، فقد يكون من المفيد توضيح بعض الاختلافات بين الأقسام. يبلغ عدد الطلاب والطالبات في جامعة القاهرة للعام الدراسي ٢٠٠١– ٢٠٠٢، ١٥٠٤٩٠ طالباً، ينتظم منهم ١٩٩٥٠ في كلية الآداب. تتفاوت أعداد الطلاب وأعداد الأساتذة في أقسام الكلية، فنجد في قسم اللغة العربية ٢١٥٠ طالباً و٢٤ عضو هيئة تدريس، وفي قسم اللغة الإنجليزية ١٧١٣ طالباً و٥٠ عضو هيئة تدريس، وفي قسم اللغة الفرنسية ٣٥٦ طالباً و١٩عضو هيئة تدريس، وفي قسم اللغة الألمانية ٣٤ طالباً و ١٩ عضو هيئة تدريس. يترتب على هذه الاختلافات في أعداد الطلاب الملتحقين بأقسام اللغات المختلفة اختلافات مهمة في ظروف العمل وفي القرارات التعليمية وفي الضغوط السياسية التى تتعرض لها

الأقسام. فكلما زادت أعداد الطلاب، زادت الضغوط والتدخلات في سير العمل. وعلى صعيد آخر، تعاني أقسام اللغة الفرنسية والألمانية من مشكلات مشابهة لمشكلات قسم اللغة الإنجليزية، وهي المشكلات الناتجة عن التباسات جذرية في السياسات والمفاهيم المؤسسة للأقسام. بالإضافة الى ذلك، ينحصر القبول في هذين القسمين على خريجي المدارس الفرنسية والألمانية في مصر، أي لا يقبل خريجو المدارس العربية. كانت نتيجة سياسات القبول تلك أن تقلص عدد المتقدمين للدراسة في هذين القسمين، كما تعمقت الهوة بين القسمين وبين المجتمع. أما بالنسبة الى قسم اللغة الأسبانية، فالقبول مفتوح للجميع (لحسن الحظ لا يوجد مدارس أسبانية في مصر)، و المناهج تركز على الأدب الأندلسي وعلى التفاعل بين الحضارة الأسبانية والعربية. ولكن، يطلب من الطلاب كتابة رسائل الدكتوراة والماجستير باللغة الأسبانية على غرار ما يحدث في أقسام اللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية، فلا تستفيد الأوساط الثقافية المصرية من حصيلة المعرفة المنتجة في القسم. أما في قسم اللغات الشرقية، فيقوم الطلاب بكتابة الرسائل باللغة العربية.

ما هو الهدف الذي نرمي اليه؟

هناك ثلاثة أطراف يتضمنهم الرد على هذا السؤال، الطلاب والأساتذة والمجتمع. اذا بدأنا بوجهة نظر الأساتذة، يمكننا إعادة صياغة السؤال على النحو الآتي: كيف يتسنى لأستاذة مصرية كرست حياتها لدراسة الشعر الإنجليزي الحديث إفادة مجتمعها وطلابها؟ في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة القاهرة، قامت هذه الأستاذة بكتابة رسالة الدكتوراه باللغة الإنجليزية، كما قامت بنشر جميع أبحاثها، أو أغلبها، باللغة الإنجليزية. هل أثرت مساهماتها العلمية الحياة الثقافية المصرية؟ هل نجحت، من واقع تخصصها في حضارة غربية، في إثارة أسئلة ثقافية تهم الدوائر الثقافية المصرية المعنية بالحوار بين الثقافات؟ من الجدير بالذكر في هذا المقام أن رسائل الدكتوراه والماجستير في جميع جامعات العالم تكتب بلغة البلد. توجد بعض الاستثناءات في بلدان العالم الثالث أو في جامعات غربية قليلة تسمح في حالات خاصة جداً بكتابة الرسائل بلغة أجنبية. وتظل القاعدة، أي الكتابة بلغة البلد، مفهومة لأن الهدف من الإنتاج المعرفي في الجامعات هو إثراء ثقافة البلد في المقام الأول. فمثلاً، في جامعة أكسفورد، يقوم طلاب قسم اللغة العربية أو قسم اللغة الفرنسية أو قسم اللغة الألمانية بكتابة رسائلهم باللغة الإنجليزية. أما الأساتذة، فيواصلون نشر إنتاجهم العلمي باللغة الإنجليزية. الهدف واضح: هم ينتجون معرفة لصالح

مجتمعاتهم، ويعرفون تماماً أن جمهور قرائهم الأساسي هم الباحثون والباحثات في بلدهم. قد تقوم أستاذة في الأدب الفرنسي في جامعة أكسفورد بنشر بعض أبحاثها باللغة الفرنسية في دوريات فرنسية بهدف الدخول في حوار ثقافي مع نظرائها من الأساتذة الفرنسيين في مجالها. ولكن، تظل مجمل أعمالها مكتوبة باللغة الإنجليزية. نعود الى أستاذة الأدب الإنجليزي في جامعة القاهرة، ونتساءل عن مصير رسالتها للدكتوراه، المكتوبة بلغة لا يقرأها أغلب المتعلمين في البلد، ومصير جميع رسائل الدكتوراه والأبحاث التي يكتبها زملاؤها وزميلاتها.

مرة أخرى، ما هو هدفنا؟ بوصفنا عضوات وأعضاء في هيئة التدريس في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة القاهرة، فمن المنطقي أن يكون ضمن أهدافنا أن نلعب دور الوسيط بين حضارتين، وأن ننهض بمهمة ترجمة (الترجمة هنا بمعناها الواسع)، أو نقل وشرح الثقافة العربية الى الساحة الدولية، وأن نقدم الثقافة الإنجليزية الى جمهور القراء العرب، وأن نفهم ونفسر وننقد الممارسات الثقافية من منظور مقارن. وحول هذا الموضوع وموضوعات مشابهة، مثل دور الأساتذة في المجتمع، وأسباب استخدام اللغات الأجنبية في إنتاج المعرفة، وافتراض أن الطلاب يجيدون اللغات الأجنبية قبل دخولهم الى أقسام اللغات، تتحدث أمينة رشيد وهبة شريف ومديحة دوس وسحر صبحي وأميرة عجمية وأميمة أبو بكر منتقدات الوضع القائم ومحبذات المضي في طريق إعادة النظر بصورة جذرية في توصيف أهداف أقسام اللغات ووظيفتها وفي شكل المناهج وفلسفتها.

هناك طريق آخر لتناول الموضوع محل البحث، أو ما هي أهدافنا، ونسأل، كما سألت سحر صبحي، ما هي احتياجاتنا ومن له الحق في تحديد تلك الاحتياجات وتعريفها؟ قادها هذا السؤال الى محاولة استطلاع آراء الطرف الصامت في هذا الجدل، أي الطلاب والطالبات. وبعدما أجرت بعض المقابلات واستمعت الى أقوال الطالبات والطلاب، استولى عليها القلق لأننا، أي الأساتذة، قد ساهمنا في تحويلهم الى متلقين سلبيين للمعلومات بسبب تطبيقنا قواعد خاطئة، وعدم مواجهة الخلل الهيكلي الذي يعانيه القسم. ومع ذلك، تشير سحر صبحي الى أنه ما زال بعض الطلاب والطالبات قادرين على تصور أنفسهم يقومون بدور الوسطاء أو المترجمين الثقافيين، وهم يظلون في حاجة الى التدريب والتعلم لكي ينهضوا بهذا الدور من منظور نقدي يسائل المسلمات والأفكار السائدة في الثقافة العربية والثقافة الغربية.

ما هو السبيل لتحقيق أهدافنا؟

أولاً، علينا التخلي عن الافتراض الخاطئ أن طلابنا يأتون الى القسم وهم يجيدون اللغة الإنجليزية. إن لغتهم الأولى دون أدنى شك هي العربية حتى لو كانوا درسوا بعض اللغات الأجنبية في المدارس. واقع الأمر أن مستوى اللغات في المدارس المصرية متفاوت الى أبعد حد، وتوجد مجموعة قليلة من المدارس التي يخرج منها التلامذة وهم يجيدون فعلا لغة أجنبية الى جانب العربية (وهذه مدارس لها مشاكلها الخاصة) ولكن تظل الأغلبية العظمى من الطلاب لا يجيدون اللغات الأجنبية. أما بالنسبة إلى تدريس اللغات في الجامعات، فالعرف المتبع في جميع جامعات العالم هو أن تتولى أقسام اللغات مسؤولية توفير برنامج مكثف لتعليم اللغة المطلوبة في السنوات الأولى في الجامعة. ومن الجدير بالذكر، أن برنامج السنة الأولى في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة القاهرة قد تمت مراجعته في السبعينات بحيث أصبح التركيز على تعليم اللغة. أما بالنسبة إلى مشكلة التفاوت الكبير في مستوى اللغة عند الطلاب في القسم، فيقوم القسم بعقد امتحان في بداية العام الدراسي لتقسيم الطلاب الى مجموعات وفقاً لمستواهم في اللغة الإنجليزية. ولكن، يظل على جميع الطلاب والطالبات دراسة نفس المنهج، وفي نهاية العام الدراسي عليهم اجتياز امتحان موحد. وفي هذا الامتحان، يطلب من الطالب إجادة التعبير باللغة الإنجليزية وكتابة نقد أدبي في موضوعات متخصصة. وكما نرى، لا يعطى الطالب الضعيف في اللغة لا مادة إضافية ولا مدة إضافية لكي يصل الى المستوى المنشود.

وفي السنة الثانية، يفترض أن هذا الطالب قد أجاد اللغة الى الحد الذي يمكنه من قراءة مسرحيات لشكسبير، وروايات ديفو وديكنز، وشعر سبنسر ودرايدن. هذه التوقعات غير الواقعية وغير المنطقية تؤدي بالضرورة الى إحباط الطالب والأستاذ معاً، وتكون النتيجة تعثر الطلاب وفقدانهم الثقة في أنفسهم. ويتفق أغلب متخصصي اللغة على ضرورة إعطاء مدة أطول للتدريبات في اللغة والكتابة قبل أن نطلب من الطلاب إجادة النقد والتحليل. ومن الحلول المقترحة إضافة سنة تمهيدية لدراسة اللغة تقرر على الطلاب بناء على التقديرات التي يحصلون عليها في امتحان تحديد مستوى يشرف عليه القسم. إن توفير البرامج الملائمة في التدريبات اللغوية يكون أول خطوة في طريق الأخذ في الاعتبار السياق الثقافي لطلاب الكلية، كما أنه يلبي مطلباً أساسياً لدى الملتحقين بقسم اللغة الإنجليزية وهو إجادة لغة أجنبية للحصول

على وظائف في سوق العمل.

ثانياً، كيف لنا أن نحقق أهدافنا الخاصة بالقيام بدور الوساطة بين ثقافتين. في ورقة سابقة، طرحت فكرة مفادها أن على قسم اللغة الإنجليزية وآدابها أن يصبح قسم اللغة الإنجليزية والأدب المقارن.(١٣) وفي محاولة أخرى لتلمس حلول، اقترحت ملك هاشم أن نتحول الى قسم الأدب المكتوب باللغة الإنجليزية.(١٤) المهم في الأمر أننا في حاجة ماسة الى مراجعة جذرية لمناهجنا لكي نحقق أهدافنا في الوساطة بين ثقافتين، ولكي نمكن طلابنا من تحمل تلك المسؤولية الصعبة. لا أنوي في حدود هذه الورقة تقديم مقترح واحد للشكل النهائي أو «الأمثل» للقسم، أو الشكل النهائي للمناهج الدراسية فيه، فهذا موضوع يحتاج الى بحث ومشاورات عديدة مع المعنيين بالأمر. ولكن، وفي ضوء بعض الحوارات التي دارت مع زميلات لي في الكلية، أقدم هنا خطوطاً عريضة لمقترحات قد توضح الفكرة بطريقة أفضل.

أ – تتفق أمينة رشيد وسحر صبحي وأميمة أبو بكر على أن علينا تضمين المنهج المقارن في جميع الموضوعات التي تدرس. تشير مديحة دوس الى هذه النقطة وتسميها مقارنات بين الأنا والآخر. وتضمين المنهج المقارن لا يعني أبداً أن ندرج في المقرر مادة الأدب المقارن، وإنما يعني أن يشمل تدريس كل المواد تلك النظرة المقارنة التي تبحث عن قضايا الهيمنة الثقافية والتأثير عبر الثقافات، والتفاعل الثقافي في سياق تاريخي يأخذ بعين الاعتبار علاقات القوى غير المتوازنة في العصر الحديث. المنهج المقارن يتطلب أن تكون المرجعية لدى الطلاب هي ثقافتهم وأدبهم. في هذا الإطار، سوف يكون عليهم التفكير في عناصر الاختلاف والتشابه، ومواقف التقابل والتنافر بين الثقافات. في هذا الإطار أيضاً، يتحول موقعهم كدارسين أجانب للأدب الإنجليزي الى موقع قوة، وتصبح ملاحظتهم للثقافة الغربية من الخارج ومن خلال مسافة جغرافية وثقافية ميزة تعمق رؤيتهم وتسمح لهم بتعدد الزوايا.

ب– بالإضافة الى تضمين المنهج المقارن، يتفق الجميع على ضرورة إعادة

(١٣) أنظر Hoda Elsadda, Towards a Department of English and Comparative Literature, in **Teaching English: The Decade Ahead**, ed. Mona Abousenna, CDELT, Ain Shams University, 1990, pp. 150-155.

(١٤) أنظر Malak Hashem, Growing Pains: Introducing African Literature in English for English Teaching in Egypt, in **Teaching English**, pp. 98-109.

النظر في المناهج الدراسية من حيث الشكل والمضمون، وذلك لتتواءم مع متطلبات الطلاب والمجتمع. ومن الأفكار المطروحة للمناقشة في هذا الخصوص فكرة أميمة أبو بكر حول ضرورة إعادة النظر في عملية تحديد الحقب التاريخية periodization مما سيترتب عليه تعديلات في تحديد المادة الأدبية والثقافية التي نبدأ في تقديمها للطلاب، كما سيترتب عليه تغييرات في ما سيتم إبرازه أو تجاهله في الثقافة الغربية. فلماذا مثلاً نستهل دراسة التراث الشعري الإنجليزي من القرن السادس عشر، فنبرز فترة النهضة الأوروبية، وقد يكون من الأوفق أن نبدأ بتعريف الطلاب على المقابلات الأولى بين الثقافة العربية والغربية، مشيرين الى الجذور العربية الإسلامية لبعض الأنواع الأدبية والموضوعات الأوروبية. فأعمال تشوسر وشعر التروبادور في العصور الوسطى والشعر الرمزي والديني في بدايات العصور الوسطى والأدب الصوفي، وكلها أنواع وموضوعات مليئة بتأثيرات الثقافة العربية المستقرة في ذلك الوقت.

لقد استنفرت كل السبل المتاحة لي لكي أبرهن على الجذور الاستعمارية في صياغة شكل وفلسفة قسم اللغة الإنجليزية وآدابها بجامعة القاهرة، وهو القسم الذي أنتمي إليه، بل وأعتز بالإنتماء له. وأنتهز هذه الفرصة لأؤكد على أن طرحي هذا لا يعني أبداً أن جميع خريجي وأساتذة القسم قد وقعوا أسرى لهذا النوع من الإمبريالية الثقافية. فعلى الرغم من الظروف والملابسات العديدة، فلقد خرج من قسم اللغة الإنجليزية في جامعة القاهرة مجموعة من ألمع الشخصيات والباحثين في العالم العربي، ونجح العديد من الأساتذة في القيام بدور الوساطة بين حضارتين، واستخدموا معرفتهم بالثقافة الغربية في خدمة مجتمعاتهم وثقافتهم، فأثروا المكتبة بإنتاجهم باللغتين العربية والإنجليزية. إذن، ما هو الهدف من هذه القراءة؟ أولاً، من أكبر العقبات التي تقف في وجه المحاولات المتكررة التي يقوم بها بعض أعضاء وعضوات هيئة التدريس لتعديل الأوضاع، أسطورة الزمن الماضي الجميل، أي إصرار بعض الأساتذة على فكرة أن المشاكل التي يعانيها القسم هي مشاكل جديدة تماماً نتيجة التدهور العام في مستوى التعليم ونتيجة الأزمة العامة للمثقفين، وأن أيامهم كانت أفضل، وأننا نعيش في زمن ردئ. ولقد كانت مفاجئة مؤلمة ومفيدة أيضاً، حين قرأت لأول مرة ذكريات جريفز وانرايت عن السنوات التي أمضوها في القسم. فعلى الرغم من النبرة الاستعمارية المتعالية لهذه الكتابات، الا أنها تكشف عن مواطن الخلل في تركيبة القسم وفي علاقة الأساتذه بالطلاب منذ البداية. إن قراءة ما

كتبه البريطانيون الذين عاشوا في مصر في تلك الفترة يجعلنا نعيد التفكير في مسار آليات التذكر واستحضار المعلومات، وكيف تتأثر وتشكل وفق احتياجات اللحظة الحاضرة. ثانياً، إن العودة الى الجذور والبدايات تساعد على فهم مصادر وأهداف نظم معرفية استقرت وأصبحت قواعدها وآلياتها من المسلمات التي لا تناقش. فمقولات على وتيرة أننا نكتب الأبحاث ورسائل الدكتوراه باللغة الإنجليزية لأننا في قسم اللغة الإنجليزية، هي مقولات تتجاهل البدايات وتعتبر أن الوضع القائم هو من المسلمات. ثالثاً وأخيراً، فإن الهدف من هذه القراءة من منظور نظريات ما بعد الاستعمار هو التأكيد على أهمية الشروع في عملية تغيير جذرية في شكل القسم وعمله وأهدافه.

ملاحق

ملحق ١

قسم اللغة الفرنسية وآدابها في كلية الآداب بجامعة القاهرة

أمينة رشيد
أستاذة الأدب الفرنسي والمقارن بآداب
جامعة القاهرة

يمر هذا القسم بأزمة حادة منذ أن إبتعد عن أهدافه المحددة مع نشأته والجمهور الذي كان يتوجه إليه: كان الهدف تكوين عالم بالأدب الفرنسي كما يدرس في «فرنسا» وكان الجمهور أساتذة فرنسيين من ناحية، وطلاب من الصفوة الإجتماعية يعرفون الفرنسية جيداً من الناحية الأخرى. كان هذا المنهج تابعاً تماماً، لكنه كان يتفق مع الهدف المعلن : تكوين كوادر ذي الأفق الفرنسي والثقافة الفرنسية والمنهج الفرنسي، في التعامل مع مادة المعرفة ومع الحياة.

أما الآن فقد تغير المشهد: رحل الأساتذة الفرنسيون وحل مكانهم أساتذة مصريون تكونوا جيداً على نمطهم وآخرون تعلموا المناهج الجديدة في الدراسة الأدبية، بعضهم إستوعبها جيداً والبعض الآخر يتعامل مع بعض فتاتها. ومن ناحية أخرى، طلاب لا علاقة لهم بهذا كله، تنقصهم الثقافة الفرنسية والعربية في آن،

يأتون القسم لتعلم اللغة والعمل بها في مؤسسات أجنبية يكون أجرها أفضل من أجور الحكومة، ولا يريدون التدريس بمثابة تدهور هذه المهنة بشكل عام (الأجور، المكانة الإجتماعية، إرهاق الفصول المزدحمة والأيام المنهكة، إلخ...).

للأزمة إذاً بعدان :

١) بعد يرتبط «بالبحث العلمي». فبسبب عرف كتابة الرسائل والأبحاث باللغة الفرنسية، لا يفيد الثقافة العربية في «مصر» أفضل الأبحاث والدراسات التي تخرج من قسمنا. ولا يفيد الثقافة الفرنسية إلا القلة النادرة التي تنشر في «فرنسا»، وترتبط أبحاثها غالباً بالأدب الفرنسي.

٢) وبعد آخر يرتبط «بتكوين الطلاب» الذين يعانون عبثاً تاماً. فأغراض الأساتذة لا علاقة لها بطموحات الطلاب. الأستاذ يريد تكوين متخصص جيد في الأدب الفرنسي وفي اللغة الفرنسية (وهذه تدهور وضعها مع إنتهاء الطبقة التي كانت تنتجها وإحلال مكانها فوضى المناهج في تدريس اللغة الأجنبية). والطلاب، كما ذكرنا، لا يريدون إلا التحسّن في اللغة من أجل العمل. وفي إصطدامهم بالنزعة العالية للأستاذ الذي يقدم لهم عظمة الأدب الفرنسي في مراحله المختلفة، يصاب الطلاب بإحباط وشعور دائم بالفشل، لايساعدهم على تحصيل أي شيء.

يتطلب هذا الوضع تحولاً جذرياً في هدف القسم ووظيفته الثقافية والإجتماعية وفي مناهج التدريس السائدة فيه.وقبل أن يتم هذا التحول أرى بعض الحلول الجزئية، الموقتة، التي تتفق بشكل عام مع ما تقدمه هدى الصدة في ورقتها الجيدة:

١) أن يُسمح بكتابة الأبحاث باللغة العربية وتعترف لجان الترقية بذلك.

٢) أن تُختار النصوص في مقررات التدريس طبقاً لرؤية تسمح بالمقارنة بين الأنواع الأدبية ومراحل تكوينها، بجدل الثوابت والمتغيرات بين النصوص المختلفة، في تعميق دراسة التبادل الثقافي بين التأثير الثري من ناحية، وخطر الهيمنة والتبعية لنظرة الآخر من ناحية أخرى.

٣) أن تقوم دراسة موازية للثقافة العربية والأدب العربي، مع إستخدام اللغة العربية لغة تواصل مع الطلاب عندما يقتضي الأمر.

ملحق ٢

قسم اللغة الألمانية – كلية الآداب بجامعة القاهرة

هبة شريف

مدرس بقسم اللغة الألمانية

جامعة القاهرة

يواجه قسم اللغة الألمانية في جامعة القاهرة مشكلة حقيقية منذ إنشائه في الستينيات. فقد أنشيء القسم على غرار أقسام دراسة الأدب الألماني في «ألمانيا» وإشترط لقبول الطلاب فيه أن تكون اللغة الألمانية هي لغة الدراسة الأولى للطالب في مدرسته.

وإذا عرفنا أن هناك مدرستين فقط في جميع أنحاء «جمهورية مصر العربية» تدرسان اللغة الألمانية كلغة أولى لأدركنا حجم المشكلة. فالطلبة المتخرجون من هذه المدارس (الذين لا يتعدى عددهم الثمانين طالباً) يتوزعون بعد الثانوية العامة على جميع كليات الجمهورية من طب وهندسة وعلوم وتجارة وإقتصاد وإعلام وسياحة و فنادق إلى آخره، فلا يتبقى في قسم اللغة الألمانية سوى عدد محدود من الطلبة يختارون القسم مجبرين لأن مجموعهم لم يسمح بأفضل من ذلك. وهكذا نجد أنفسنا – نحن أعضاء هيئة التدريس بالقسم – في مواجهة عدد قليل من الطلبة غير المهتمين بالأدب في الأساس ونحاول أن ندرس لهم الأدب الألماني كما كان يدرس في «ألمانيا» في الستينيات.

وهكذا يواجه قسم اللغة الألمانية في جامعة القاهرة مشكلة هوية حقيقية على مستوى الطلبة وعلى مستوى أعضاء هيئة التدريس.

فالطلبة خريجو المدارس الألمانية فقط يكوّنون «مجتمع شبه مغلق» داخل مجتمع طلبة جامعة القاهرة، ثم يدرسون الأدب الألماني كما يدرس في «ألمانيا»، رغم أن القسم الذي يدرسون فيه موجود داخل «جمهورية مصر العربية»، ويخاطب طلبة مصريين وعليه أن يخرج طلبة تعيش وتعمل في «مصر». وفي النهاية، يتخرج الطلبة من القسم ليعملوا بالشركات والمصانع الألمانية الموجودة في «مصر» ولا يفيدون المجتمع الذي أتاح لهم دراسة مجانية طوال أربع سنوات، الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن دور وأهمية هذا القسم بشكله الحالي في المجتمع المصري.

أما أعضاء هيئة التدريس فيعيشون نفس الأزمة، فعليهم أن يعدوا رسائل ماجستير ودكتوراه وأبحاث ترقية ومقالات باللغة الألمانية التي لايجيدها سوى قليلين في «مصر»، فلا يكون لرسائلهم وأبحاثهم أية أهمية سوى أنها تمنحهم الدرجة فقط، والمفترض أنهم يتوجهون بالأبحاث والمقالات لخدمة الثقافة المصرية العربية ولقراء لا يشترط إجادتهم اللغة الألمانية، ولا يتوجهون بها لخدمة الثقافة الألمانية التي لا تهتم بما ينشر عن أدبها في «مصر» باللغة الألمانية، ونتساءل مرة أخرى عن وظيفة أقسام اللغات في «مصر» والهدف الأصلي من إنشائها.

ومن هنا أقترح :

– بداية تحديد الهدف الفعلي من إنشاء أقسام اللغات في الجامعات المصرية ووضع سياسة للأقسام تتفق مع هذا الهدف. ولنقل بشكل عام أن الهدف المعلن من إنشاء أقسام اللغات في الجامعات المصرية هو إثراء الثقافة المصرية وإطلاع الجمهور القارىء على الآداب والثقافات الأخرى مما يتيح معرفة أفضل بالمجتمعات الأخرى.

– ومن هنا لا يجب قصر القبول في أقسام اللغات (وأعني قسمي اللغتين الفرنسية والألمانية) على الطلبة من خريجي المدارس الألمانية والفرنسية، وللقسم أن يشترط إجتياز الطالب لإمتحان قبول في القسم وإضافة عام تمهيدي تدرس فيه اللغة بكثافة لمن لا يسمح مستواه اللغوي بالدراسة الفورية في القسم.

– كما يجب إعادة النظر في مناهج ومواد الدراسة بحيث نربط بين ما ندرسه للطلبة وبين المجتمع الذين يعيشون فيه.

– قبول أبحاث الترقية التي يكتبها أعضاء هيئة التدريس باللغة العربية وتشجيع الترجمة وإعتبارها جزءاً من أبحاث الترقية لأعضاء هيئة التدريس.

ملحق ٣

قسم اللغة الفرنسية

مديحة دوس

أستاذة مساعدة بقسم اللغة الفرنسية

جامعة القاهرة

مقترحات لتطوير أقسام اللغات بالإشارة إلى أقسام اللغة الفرنسية في وجه خاص:

في خلال السنوات القليلة الأخيرة، كنت مهتمة بقضيتين هما :

١) مستوى اللغة الفرنسية وتدريسها في المدارس وعلى المستوى الجامعي أيضاً.

٢) القضية الأشمل وهي التدريس باللغات الأجنبية.

وفيما يأتي سأناقش موضوعات عدة بخصوص الموقف الحالي لقسم اللغة الفرنسية بجامعة القاهرة، وأتبعها بمقترحات لكي تؤخذ في الحسبان عند التطوير.

ففي السنوات الأخيرة لوحظ تدهور واضح في المستوى العام للطلاب. جاء هذا التدهور ملحوظاً في مستوى إجادة اللغة ومستوى النضج الثقافي والعقلي أيضاً. سوف أركز على الشق الأول في هذا التدهور، الخاص بإجادة اللغة، مع وعيي الدائم بأن مشكلات اللغة والثقافة لا ينفصلا.

مشاكل القبول بالقسم

أبدأ بافتراض أن إكتساب اللغة لا يشغل فقط جزءاً من النفس، ولكن أكثر من ذلك. إذا كان طلاب قسم اللغة الفرنسية قد أمضوا أكثر من نصف عمرهم في مدارس فرنسية، هذا لا يعني بالضرورة أنهم أتقنوا هذه اللغة. إن اكتساب لغة أجنبية يتطلب أكثر من ذلك، مثل وجود دافع قوي، وهو أيضاً مرتبط بعوامل إجتماعية وشخصية أيضاً. إن اللغة الفرنسية أصبحت لغة الأقلية في مصر، وعلى هذا فقدت الخلفية الثقافية والإجتماعية التي كانت تدعمها. هذه الخلفية التي تفتقدها اللغة الفرنسية تتوافر للإنجليزية ودارسيها، سواء على المستوى المدرسي أو الجامعي.

مقترح للتعديل

أقترح أن يسمح القسم بقبول طلاب من مختلف الخلفيات. فالطالب الذي لم يدرس اللغة الفرنسية من قبل قد يتفوق على طالب درس الفرنسية لمدة طويلة في المدرسة. في الوقت الراهن، تقبل أقسام اللغة الفرنسية في مصر خريجي المدارس الفرنسية فقط. إن قبول الطلاب من مختلف الخلفيات الدراسية، مثل خريجي المدارس الإنجليزية والألمانية، يمكن أن يدعم ويحي أقسام اللغة الفرنسية. من الممكن أيضاً قبول طلاب المدارس العربية الحكومية شريطة أن يكون هؤلاء الطلاب قد تلقوا تعليماً جيداً في أي لغة أجنبية.

مشاكل خاصة بمستوى اللغة لدى الطلاب

غالبا ما يلتحق خريجو المدارس الفرنسية بقسم اللغة الفرنسية بهدف «تثبيت» مستوى اللغة، أو تحسينها. هذه مهمة صعبة للغاية لعدة أسباب أولها تعليمية، حيث أنه من الصعب تعديل العادات اللغوية لدى المبتدئ الخاطئ. إن أقسام اللغات في مصر معنية بالدرجة الأولى بتدريس الأدب. وكما أنشئ قسم اللغة الإنجليزية، أنشئ قسم اللغة الفرنسية وفق نموذج أقسام اللغتين الفرنسية والإنجليزية الموجودة في فرنسا وإنجلترا. ومن ثم، فنحن نتناسى أن هذه الأقسام في الخارج تهدف الى تدريس الأدب لمتحدثي اللغة الأصليين. ليس هذا هو الوضع بالنسبة إلينا، فاللغة الفرنسية لطلابنا ليست لغة الأم، ويجب التعامل مع الفرنسية على أنها لغة أجنبية في المدارس والجامعات.

مقترح للتعديل

يجب قبول الطلاب في القسم على أساس مستويات مختلفة من التدريب اللغوي. هؤلاء الطلاب يمكن أن يتم التعامل معهم كمبتدئين وعلى هذا يتبعون تدريباً لغوياً مكثفاً (هذه تكون حالة الطلاب من غير خريجي المدارس الفرنسية) ومن ثم يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات على أساس هذه المستويات المختلفة. لا بد من إتباع نظام أكثر مرونة خاصة في السنة الأولى من الدراسة من أجل خدمة الطلاب من كافة الخلفيات و المستويات المختلفة. يعامل الطلاب في الوقت الحالي على أنهم يشكلون مستقبلاً سلبياً للمعرفة سواء كانت أدبية أو لغوية أو تاريخية. نحن في حاجة إلى تدريب الطلاب على أن يكونوا أكثر فعالية/إيجابية؛ وهذا الهدف يمكن الوصول إليه إذا إستطاع الطلاب أن يطبقوا اللغة التي يدرسونها عملياً قدر

المستطاع. فقبل تعليمهم في ما يفكرون، لا بد من تعليمهم وسائل التفكير وأول خطوة لهذا يكون إكتساب اللغة بطريقة جادة وعملية جداً.

مشاكل خاصة بأولويات البحث ومدخل تدريس اللغويات في القسم

هناك فجوة واسعة بين تاريخ ولغة وثقافة الطلاب، والتاريخ واللغة والثقافة التي يدرسونها. فالطلاب يتعلمون تاريخ الأدب الفرنسي ولكن نادراً ما تعقد مقارنة بين الذات والآخر. فعلى مستوى الدراسات العليا وخاصة مرحلة تحضير الرسالة، هناك العديد من القيود التي تقف أمام الدراسات المقارنة الهامة للغاية لأقسام اللغات. من أجل عمل أي تعديل، المطلوب نظرة جديدة لوضع اللغة الفرنسية في مصر. نحن نحتاج أن نفهم كيف تدرس اللغة الفرنسية في المدرسة، مستوى إجادة الطلاب ...إلخ. من الممكن أن تكون هذه الأمور مفهومة إذا درست عملياً، ولكن نادراً ما يقبل هذا النوع من البحث إذ أن الموضوع سوف تتم معالجته على أساس أنه يشتمل على تدريس اللغة ومن ثم يخص كليات «التربية». يوجد في الوقت الحالي معارضة شديدة لأن تكون الرسالة قائمة على «نص» عربي. هذا الإتجاه في حالة الدراسات اللغوية له آثار سلبية كثيرة. نحن لسنا في حاجة إلى أن نذكّر بأن لغة الأم لطلابنا هي العربية، ولديهم وعي أكبر بها أكثر من أي لغة أجنبية. إنه من السخف ألا نستخدم بعض أبحاث الطلاب في دراسة المجالات المختلفة للأدب العربي. نحن نواجه نفس المعارضة في عمل أبحاث ما بعد الدكتوراة عن اللغة العربية أو باللغة العربية. فالباحث يعاقب لأنه يبحث في اللغة العربية.

مقترح للتعديل

لابد من قبول موضوعات أبحاث لها علاقة باللغة العربية سواء على مستوى الطلاب أو الدراسات العليا. ولا يوجد أيضاً أي مبرر لرفض مشاركة طلبة الدكتوراة والباحثين في موضوعات وطنية.

ملحق ٤

أقسام اللغة الإنجليزية في مصر

سحر صبحي

مدرس بقسم اللغة الإنجليزية ـ جامعة القاهرة

عندما طلبت مني هدى أن أشارك بهذه المداخلة، اخترت أن أنقل هذا الطلب الى آخرين وأقوم بدور وسيط غير مباشر في تطبيق آخر لجدل هدى الخاص بالمشاركة وفسح مساحة لأصوات متعددة.

سوف أبدأ من حيث بدأت هدى ولكني سآخذ مساراً آخر، آملة أن أعطيها حقها مع تقديم وجهة نظري.

أنشئت جامعتنا، أي جامعة القاهرة، خلال الإستعمار الإنجليزي لمصر على غرار نموذج «اوكسبريدج»، أي جامعتي أكسفورد وكمبريدج في بريطانيا، وطبقت نظام التعليم الإستعماري، وهو الأمر، مع اعتبارات أخرى، الذي يدفعنا إلى مراجعة هذا النظام. ولكن، في سياق التخطيط لمشروع إصلاحي، هل تقتصر رؤيتنا على هذا الاعتبار؟ هل دوافعنا مجرد ردود أفعال ؟ هل نحن بصدد إزالة أو محو تراث إستعماري، بسبب تاريخ من الظلم؟ أم أن هناك ضرورة ملحة لإعادة بناء الجامعة بطريقة نابعة من حاضرنا وتاريخنا في آن واحد؟

أول تساؤل يطرأ على الذهن هو: ما هي إحتياجاتنا؟ والسؤال الأشد أهمية هو من الذي يحدد هذه الإحتياجات؟ من الذي له الحق في وضع القواعد للهيكل الجديد لهذه المؤسسة؟ من له الحق في التدخل وفي المشاركة؟ كما جرت العادة، فنحن (أعضاء هيئة التدريس) تصل إلينا القوانين ومشاريع القوانين والقرارات من المناصب العليا في السلم الإداري وليس علينا سوى أن نطبقها ونعمل بها، أو على أحسن تقدير نقرها. فبالنسبة إلى مؤسسة لها علاقة مباشرة بالمجتمع، تخدم وتشكل ثقافته، وتعد مصدراً للموارد البشرية اللازمة لإقتصاد البلد، (فهي المؤسسة التي تتشكل حسب الطلب العالمي لسوق العمل، والذي له علاقة قوية بالمجتمع) كيف يمكن تحديد المجموعات التي لا بد أن يكون لها كلمة في صناعة سياسة الجامعة على أساس سياسي صحيح؟ هؤلاء الطلاب الذين ندعي أننا نخدمهم هم الذين طالما ظلوا صامتين بدعوى أن المعلمين يعرفون أكثر، أو من منطلق أننا

كأعضاء هيئة تدريس كنا في يوم ما طلاب وبالتالي «نعرف». ويترتب على ذلك أن يلغى عامل الزمن من مشاكلنا ويفرض ثبات زمني يمحو ويقوض العوامل الإجتماعية والتعليمية والسياسية والثقافية التي تظل تعمل وتتشكل بحيوية رغم صلابة النظام نفسه. بالإضافة إلى ذلك، تتجاهل تلك النظرة التغيرات الحاصلة في عدد الطلاب ومؤهلات هيئة التدريس والفرص المتاحة لهم، هذا بالإضافة الى التغيرات الكبيرة التي حدثت على المستوى الإجتماعي والثقافي والسياسي. أيضاً، تحجب تلك النظرة التعديلات التي طالت التشكيل الإداري في الآونة الأخيرة، مثل تعيين عمداء الكليات بدلاً من انتخابهم. وأخيراً، كل هذا يضاف إلى الحجة المعهودة أن الطلبة لا يهتمون بالتعليم وأن اهتمامهم ينحصر في الحصول على شهادة جامعية بأسهل الطرق، ومن ثم تقتصر مهمتنا على توجيههم التوجيه الصحيح. وإذا افترضنا جدلاً أن هذه هي مطالب الطلبة واحتياجاتهم فعلا، فلماذا لا نسأل أنفسنا من أين جاءوا بها؟ أليس علينا أن نأخذ هذا في الإعتبار؟ ثم ما هو المجهود الفعلي الذي نبذله من أجل جذب وتدعيم إنتمائهم؟ كم من الوقت انقضى ونحن ما زلنا نفرض عليهم، كلاسيكياً وإستعمارياً، ما نؤمن بأنه صواب وأصح «لهم»؟ كيف نخرج من دائرة غير مجدية، فنقوم نحن بالتشكيك في آرائهم، الأمر الذي يؤدي الى فقدانهم الثقة بنا وبأنفسهم؟

بعد هذه الإشارة إلى احدى المشاكل الكبرى في أسلوبنا في صنع القرار، أعتقد أنه حان الوقت لكي أعطي للطلبة مساحة لكي يعبروا عن أنفسهم. يعقد «المؤتمر العلمي» السنوي بالكليات والأقسام لجمع كلاً من الطلاب وهيئة التدريس في إطار شرعي ليستمع المدرسين إلى شكاوى الطلاب والصعوبات التي تواجههم. بالرجوع إلى محاضر اجتماع المؤتمر العلمي بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة القاهرة، لاحظت في مؤتمر عام ٢٠٠٠ أن معظم الشكاوى كانت متعلقة بالمواد خارج التخصص، أي المواد التي يدرسها أساتذة ينتمون الى أقسام أخرى في الكلية. في حديث لاحق، لفتُّ نظر الطلاب إلى ذلك، فأجابوا أنهم لا يستطيعون الكلام في وجود بعض أعضاء هيئة التدريس، أي أنهم اختاروا الحديث عن المواد التي تغيب أساتذتها عن الاجتماع. وفي نفس المحضر، جاءت شكوى أخرى فحواها أن الطلاب يفضلون معرفة أهداف المنهج الدراسي ويريدون أيضاً تنسيق أفضل بين الأساتذة المختلفين للمادة الواحدة. والسؤال هو، إذا لم يعرف الطلاب لماذا يدرسون المواد، فما هو «الهدف» إذاً من تدريس هذه المواد في المقام الأول؟ ما هو نتاج عملية التدريس

كلها؟ ثم إلى أي حد نحولهم إلى متلقين ميكانيكيين للمعلومات؟ وإذا كان أساتذة المادة الواحدة عبارة عن جزر مستقلة لا يوجد أي تواصل بينها، فكيف يمكن الطلاب أن يستنتجوا العلاقات بين المواد المختلفة؟ علاوة على هذا، ماذا يحدث لهذه المحاضر؟ من يقرأها؟ وإلى أي مدى يتم العمل بها؟ لقد تحول المؤتمر العلمي إلى مجرد شكل رسمي لا وظيفة له حيث لايستطيع الطلاب أن يتحدثوا، وعندما يفعلون ذلك لا يستمع إليهم أحد.

بالتحاور مع عينة من الطلاب وحديثي التخرج، لاحظت أنهم ينقسمون إلى ثلاث مجموعات. البعض من الخريجين محبطون لأن دراستهم لا تؤهلهم للعمل: فهم لم يكتسبوا لغة إنجليزية أو أي لغة تساعدهم على الإتصال بمجتمعهم. المجموعة الثانية راضية تماماً بما حصلت عليه، فقد أهلتهم دراستهم لمشاهدة الأفلام الأمريكية والإستمتاع بالموسيقى الغربية. لقد «إرتقت» بهم دراستهم فوق مستوى أمهاتهم، وهم الآن لا يفضلون الإطلاع على أي أدب للعالم الثالث، في أي لغة ليعرفوا «قيمة» التراث الإنساني العالمي. أما المجموعة الثالثة فتشعر بالعزلة عن «الوطن» وتتساءل عن فائدة دراسة الإنجليزية. وعندما عبروا عن قلقهم قالوا: "لقد قضينا أربع سنوات في عالم من الأحلام، وصدمنا عندما واجهنا الواقع. إننا لا نستطيع أن نعبر عن أنفسنا لأصدقائنا أو عائلتنا، وماذا سيحدث عندما نعمل؟" إن دراسة الأدب الإنجليزي جعلتهم كلهم محللين واعين، بغض النظر عن قيمة أو اتجاه هذه النزعة الناقدة. فدراسة الأدب سلاح قوي لحماية النفس ولكنها تعزلهم، فهي تعطيهم الأداة لكي يميزوا عيوباً كثيرةً ولكن تعجز عن تدريبهم على التعامل مع هذه المشكلات. فالمنهج الدراسي، في حالته الراهنة، يعطيهم فكرة عن الحضارة الإنجليزية في الماضي، ولكنه لا يعرفهم الحضارة البريطانية والأمريكية المعاصرة. قالت إحدى الطالبات: «حتى اللغة التي أستخدمها عتيقة ومتحدثو الإنجليزية الأصليون يضحكون عندما يسمعون إنجليزيتي القديمة، وكأنني خرجت من إحدى مسرحيات شكسبير». وكانت الإجابة عن سؤال «ما الذي يعرفه هؤلاء الطلاب عن أدب بلادهم؟» كلمة واحدة هي «لاشيء».

كان أحد مقترحاتهم الإيجابية أنهم طلبوا توظيفهم في خدمات مجتمعية مقابل الحصول على درجات عليها. فهذا سوف يساعدهم على التغلغل في الحياة الحقيقية، كما يحولهم إلى مشاركين فاعلين في مجتمعهم ويقوي العلاقة بينهم وبين الناس من حولهم. وقد تم طلب زيادة مساحة الأنشطة الجامعية. فقد تمنى البعض أن

يخاطب المجتمع الإنجليزي في مصر، والبعض الآخر أراد أن يتفاعل مع الطلاب في التخصصات الأخرى. ومن خلال هذه المقترحات، استطعت أن أتعرف عليهم قليلاً، ووجدت أنهم قادرون على رؤية أنفسهم كوسطاء بين حضارتين، مترجمين بين ثقافتين، في حاجة الى التدريب على تحليل الافتراضات الأساسية لهاتين الثقافتين.

إكتسبت كل العينة التي قابلتها شعور بالإنتماء للقسم، وهم يرون أنفسهم متشابهين في إختلافهم عن الطلاب الآخرين في نفس الجامعة، وهو ما صرح به البعض بمرارة، والبعض الآخر بفخر. وبعد هذه المقابلات مع الطلبة، شعرت بالأزمة التي نوقع فيها هؤلاء الطلاب بارغامهم على تحديد هويتهم الثقافية في إطار ما. لقد جعلتني هذه المقابلات أرى الطلبة من زاوية مختلفة. فبالإضافة إلى كونهم أفراداً من حقهم أن يكون لهم رأى فيما يفعلوه، فهم أيضاً يمثلون النتيجة المتوقعة للتعليم الإنجليزي في جامعة مصرية.

ملحق ٥

قسم اللغة الإنجليزية

أميمة أبو بكر

أستاذة مساعدة في قسم اللغة الإنجليزية

جامعة القاهرة

في رأيي أن إحدى النقاط التي تحتاج الى تطوير في قسم اللغة الإنجليزية هي «التقسيم التاريخي»، خاصة في تدريس مادة الشعر والأنواع الأدبية. الافتراض بأن نقطة البداية الصحيحة للتراث الأدبي الإنجليزي هي فترة النهضة الأوروبية / الإنجليزية، أو الموضوعات والأشكال الأدبية في القرن السادس عشر الإليزابيثي، يؤدي بالطلاب إلى إستنتاجات مضللة مثل:

١) إن الإنتاج الأدبي الإنجليزي لم يكن موجوداً قبل هذا الوقت أو أنه لا يستحق الدراسة، وهذا بلا شك غير صحيح.

٢) قصر مصطلح «النهضة» كظاهرة أدبية في السياق الإنجليزي والأوروبي.

٣) هذا يؤيد فكرة أن فترة العصور الوسطى (من القرن التاسع حتى الخامس عشر تقريباً) سواء على المستوى الأوروبي أو الشرقي (العربي/ الإسلامي) كانت حقاً «عصور مظلمة» وأن الثقافة الحديثة، تاريخياً وفكرياً، تبدأ بعصر التنوير والثورة الصناعية.

هذا الموقف لابد أن يتم تعديله، ربما على النحو الآتي:

١) لابد للطلاب أن يتعرفوا على الجذور الثقافية والتاريخية الهامة لأجناس أدبية أوروبية محددة، خاصة تلك التي ترجع الى مصادر عربية وإسلامية. فأعمال مثل أعمال جيفري تشوسر، وشعر التروبادور (toubadour) في العصور الوسطى، وشعر العصور الوسطى الديني والرمزي، وأدب التصوف، كلها أجناس أدبية تدل على التأثير العربي والإسلامي الراسخ، أو تبين العلاقات بين ثقافات معاصرة، أو تشتمل على معلومات تاريخية عن التفاعلات والعلاقات الثقافية. أحد الكتب الأساسية في هذا الموضوع هو كتاب **المادة العربية في إنجلترا في العصور الوسطى**، بقلم دوروثي ميتلتزكي Dorothy Metlizki (١٩٧٧) ويعتبر من المراجع المفيدة لتدريس هذا العصر.

٢) يجب أيضاً تعريف الطلاب بأن القرون الوسطى (من التاسع حتى الخامس عشر) في الثقافة العربية والإسلامية كانت تعتبر فترة النهضة والتنوير من حيث الإنجازات الثقافية الكبيرة، بينما شهد كلاً من القرنين الثامن عشر والتاسع عشر النشأة التدريجية للفكر الإستعماري الغربي في أشكاله المعقدة والتي أدت حتماً إلى عصر الإستعمار الكبير والذي نمثل فيه «نحن» الهدف.

٣) وعلى هذا، فلا بد ألا يبعد الطالب عن تراثه الأدبي ولا بد أيضاً ألا يوحي له أن قمة الإنتاج الأدبي العربي/ الإسلامي تأتي تحت بند «العصور المظلمة». إن التقسيم التاريخي المتبع يقلل من شأن العصور الوسطى.

المحور الثالث

الجامعة وسوق العمل

الخريجات الجامعيات المُجازات وسوق العمل في لبنان[1]

سوزان أبو رجيلي[*]

١- مبررات البحث:

بالرغم من التقدم الكمي الملحوظ في فرص الالتحاق الجامعي في لبنان خلال سنوات ما بعد الحرب، ومن تكاثر المحاولات الجدية الرامية إلى تطوير التعليم العالي، لا تزال مخرجات التعليم تبعث على القلق لعدم تجاوبها مع حاجات المجتمع بشكل عام، وحاجات سوق العمل بشكل خاص، من حيث الكمية والنوعية. وتثير مسألة الملاءمة هذه نقاشات علمية وتربوية ساخنة ليس في لبنان فحسب، بل في العالم بأسره، إذ يعتبر البعض أن الحاجة ماسة إلى تكييف الإعداد الجامعي وفقاً للمتطلبات الاقتصادية والمهنية لكل عصر، بينما يرى آخرون أنه من غير الجائز والممكن في عصرنا هذا لجم التطور التربوي بمحددات إقتصادية-إجتماعية بحتة، أو الإحاطة كلياً ضمن الإعداد الجامعي بفحوى التطور المهني السريع. في حين يعتبر سواهم من

(*) أستاذة ومديرة قسم علوم التربية في كلية الفلسفة والعلوم الإنسانية ـ جامعة الروح القدس ـ الكسليك ـ لبنان.

(١) في تشرين الأول ١٩٩٨، كلّفت «الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية» فريق بحث مؤلف من الدكتور كابي صليبا وأنا بدراسة الأوضاع الاجتماعية-المهنية لخريجي العام ١٩٩٢-١٩٩٣ الجامعيين، وذلك بعد خمس سنوات ونيف على تخرجهم. وقد تم اختيار عينة ممثّلة للخريجين ضمن عشرين اختصاص فرعي، تم تجميعها في ما بعد في ست ميادين اختصاصات. ويتبين أن العينة المنفذة تضم ٣٩٩ خريجة من أصل ٦٥٢ خريجاً، أي أن الخريجات يشكلن ٦١٪ من العينة الإجمالية. وبما أن بناء العينة قد تم بطريقة الانتقاء العشوائي Random، وأن المجتمع الأصلي تكون من ٧١٢٠ خريجاً، وإذا أخذنا بعين الاعتبار أن الخريجات يشكلن على الأقل نصف هذا العدد، يتبين أن عينتنا تشكل أكثر من ١٠٪ من المجتمع الأصلي من جهة، وأنها تتوزع بشكل مماثل لتوزع المجتمع الأصلي على الاختصاصات والجامعات من جهة أخرى.

الباحثين أن التدريب لا يتم فقط في المؤسسات النظامية وأن أهم المكتسبات تتم خلال الاحتكاك اليومي مع المهنة، وعليه فإن دور الجامعة هو تزويد الخريج مهارات حياتية أساسية يبني على أساسها مهاراته المهنية.

من جهة ثانية، لا يخفى ما لأزمة البطالة في لبنان، وضعف عمالة النساء (لم تتعدَ نسبة النساء العاملات ٢٧٪ من القوى العاملة عام ١٩٩٩)، من وقع على الأوساط البحثية في لبنان. غير أن الدراسات المنفذة غالباً ما تتناول موضوع عمالة النساء من زوايا إقتصادية–إجتماعية تبقى الجوانب التربوية فيها ثانوية، وغالباً ما تطول شرائح واسعة من النساء دون التركيز على خريجات التعليم الجامعي على حدة. وبينما يزودنا علم الاجتماع التربوي في الغرب مراجع كثيفة حول سمات الإعداد الجامعي للخريجات وحول أوضاعهن في سوق العمل، يشح في لبنان هذا النوع من الدراسات.

وتتنوع التوجهات العالمية في مقاربة التعليم الجامعي من زوايا إجتماعية–تربوية، فتتعدى المنطلق الوظائفي fonctionnalisme لتلقي على الموضوع أضواء تمزج بين تياري الصراع الثقافي culturalisme والتفاعل الاجتماعي interactionnisme، مبينة الروابط بين السياسات الوطنية وتلك المحلية، وبين الحتميات الاجتماعية والدوافع الشخصية، ودور كل منها في تكوين المسارات الجامعية والمهنية الفردية. فما هي الخلفيات النظرية الأكثر ملاءمة لتحليل واقع عمالة النساء الجامعيات في لبنان، والعلاقة بين إعدادهن الجامعي وأوضاعهن المهنية؟ هذا ما أطمح إلى توضيحه في هذه المقالة، رغبة مني في تأمين معطيات أولية تحليلية حول الترابطات القائمة بين الإعداد الجامعي للفتاة وكمية فرص العمل المتاحة لها ونوعيته، وحول مدى مساهمة نوعية الإعداد الجامعي في الترقي الاجتماعي والمهني للخريجة.

٢– الإشكالية والفرضيات:

من هنا، سوف ننطلق في تحليل المعطيات التي أتاحتها لنا الدراسة من إشكالية رئيسية هي التالية:

«كيف يترابط الإعداد الجامعي بمستوى الإجازة عند النساء مع كمية ونوعية فرص العمل في لبنان؟»

ونقترح في هذا الإطار بعض الفرضيات التي تسعى الدراسة إلى التثبت منها:

١. نتيجةً للتركيبة الاجتماعية–الثقافية للمجتمع اللبناني، تتداخل عدة متغيرات

غير الإعداد الجامعي لتساهم في تأمين فرص ونوعية عمل للخريجات من أهمها الخلفية الاجتماعية–الاقتصادية وإسم الجامعة والخبرة المهنية.

٢. تساهم شهادة الإجازة أو ما يعادلها في خلق فرص عمل للخريجة ضمن الفئات الوسطى وما دون.

٣. يلحق إجحاف لافت بالخريجات في ما يتعلق بكمية ونوعية فرص العمل لصالح زملائهن من نفس المستوى العلمي.

٣- منهجية العمل الميداني:

١) بناء العينة:

إعتمدت عدة مراحل منهجية لبناء عينة الخريجين:

١. اعتماد وثيقة عالمية لتصنيف الاختصاصات ISCED 1981 الصادرة عن اليونيسكو.

٢. جمع الإحصاءات اللازمة حول الخريجين في كل جامعة ضمن الاختصاصات المتوافرة في لبنان وتجميعها وفقًا للتصنيف العالمي ISCED.

٣. تصنيف لوائح الخريجين وفقًا لميادين الاختصاص العامة وللميادين الفرعية المتوافرة في لبنان.

٤. إختيار ميداني إختصاص فرعيين داخل كل إختصاص عام واستبعاد باقي الميادين.

وقد تم اختيار ميادين الاختصاصات العامة التالية: تربية، هندسة داخلية، آداب، علوم اجتماعية وإقتصادية، إدارة مؤسسات، حقوق، علوم بحتة وطبيعية، رياضيات و معلوماتية، علوم صحية، هندسة، هندسة معمارية وتنظيم مدني، إعلام واتصال.

١- إختيار أسماء الخريجين في العينة ضمن كل اختصاص معني وفقًا لطريقة random:

بعد احتساب النسبة التي يشكلها العدد الذي تقرر استبقاؤه بالنسبة إلى العدد الفعلي للخريجين ضمن كل اختصاص، تم اصطفاء عدد الخريجين وفقاً للنسبة المذكورة بعد جمع لوائح كل اختصاص في كل جامعة (جامعة القديس يوسف– الجامعة الأميركية– الجامعة اللبنانية– الجامعة اللبنانية الأميركية– جامعة البلمند– جامعة هايكازيان– كلية الشرق الأوسط– جامعة الروح القدس الكسليك– جامعة

بيروت العربية–جامعة سيدة اللويزة– معهد الحكمة– المركز الوطني للعلوم التطبيقية– معهد الإمام الأوزاعي).

٢) تطوير الاستمارة:

تم تطوير إستمارة موجهة إلى أفراد العينة تضمنت عدة فقرات وبنود تتضمن معطيات حول المتغيرات المستقلة من جهة وحول المتغيرات التابعة من جهة أخرى.

٤– تنفيذ العمل الميداني:

تم الاستعانة بخمسين طالباً جامعياً لتنفيذ العمل الميداني الذي بدأ في شباط ١٩٩٩ ووُضع حد نهائي له في أيار ٢٠٠٠.

واجه المحققون العديد من الصعوبات، وبذلوا الكثير من الوقت والمصاريف المادية للوصول إلى الخريجين المعنيين. لغاية تشرين الثاني ١٩٩٩، تم تنفيذ ٥٦٥ إستمارة، وقد أوقفنا العمل الميداني في كانون الأول ٢٠٠٠ بهدف تحديد الثغرات الأساسية في العينة المنفذة والتركيز على الاختصاصات التي من شأنها إعادة التوازن إلى العينة المنفذة والمحافظة على تمثيل هذه الأخيرة. وعليه، جمعنا الاختصاصات العشرين إلى ست ميادين اختصاصات اعتمدنا عليها لتنفيذ المرحلة التالية، ألا وهي: تربية وفنون وإعلام– آداب– علوم إقتصادية وإجتماعية– علوم بحتة وطبيعية ومعلوماتية– علوم صحية– هندسة. نشكر لطف وتعاون القسم المتبقي من الخريجين الذين سمحوا لنا بتنفيذ ٦٥٢ استمارة. فيما يأتي جدولٌ تفصيلي بالعينة المنفّذة وفقاً لميادين الاختصاصات الست المذكورة أعلاه:

٥– تحليل النتائج:

تم اعتماد X2 حكماً إحصائياً على مستوى الدلالة P = 0.05

١) الخصائص الاجتماعية والدراسية للخريجات:

تتبين الخصائص الاجتماعية والدراسية للخريجات على الشكل الآتيي:

* **الوضع العائلي:** إن نصفهنّ عازبات و٤٩٪ منهن متزوجات، و١٪ أوضاعهنّ غير ذلك (أرملة، مطلقة)، أي أنه بعد خمس سنوات ونيف على التخرج، تكون الأوضاع العائلية لحوالي نصف الخريجات قد استقرت.

* **الطائفة:** ٥٣٪ منهنّ مسلمات، ٤٠٪ مسيحيات، و٨٪ رفضن التصريح عن طائفتهن أو ذكرن أنهنّ علمانيات.

* **مهنة الأب:** إن آباء ٤٥٪ منهنّ ينتمون إلى الطبقات الاجتماعية–الاقتصادية

الوسطى (رؤساء الأقسام في الوظائف الرسمية والخاصة، صغار التجار، الضباط ذوي المناصب الوسطى...)، وآباء ١٧,٥٪ يُصنّفون ضمن الطبقات العليا (أرباب العمل، أصحاب المهن الحرة، الكادرات العليا). ثم أن آباء ٢٣,٥٪ من الخريجات هم من المستخدمين والموظفين، وآباء ٩٪ منهن هم من العمال والمزارعين، وآباء ٥٪ هم رجال دين أو متقاعدون أو عاطلون عن العمل.

* **المستوى الدراسي للأب:** وصل آباء ٥١٪ من الخريجات إلى مستوى التعليم الثانوي وما فوق، أما آباء باقي الخريجات فيقل مستواهم الدراسي عن مستوى التعليم الثانوي، ويدل ذلك على أن الآباء في الطبقات الوسطى وما فوق يمتلك قسم منهم مستوى دراسياً لا يتجاوز مستوى التعليم المتوسط، وعلى أن المستوى الدراسي لم يكن عائقاً أمام اليسر الاقتصادي لهؤلاء، بينما نفترض أن يكون المستويان الدراسي والاقتصادي أكثر ترابطاً ببعضهما البعض بالنسبة إلى بناتهم الخريجات، نظراً إلى تغيّر طبيعة ومتطلبات البنية الاجتماعية–الاقتصادية في لبنان.

تعكس هذه المعطيات توجهاً بارزاً لدى النظام التربوي–الاجتماعي اللبناني بشكل عام، ولدى النظام الجامعي بشكل خاص، نحو الاصطفاء الاجتماعي واستبعاد أبناء الطبقات الاجتماعية–الاقتصادية غير الميسورة، مما يبرر كون هذه الأخيرة لا تزال تعتبر شهادة الإجازة أو ما يعادلها وسيلةً مساعدةً في الترقي الاجتماعي–الاقتصادي لأبنائها، وكون هذه الشهادة لا تزال تتمتع بهيبةٍ ما لدى قسم من المجتمع اللبناني.

* **المستوى الدراسي للأم:** يصنف المستوى الدراسي لـ٥٨٪ من الأمهات في مستوى التعليم المتوسط وما دون، بينما تتمتع ٢٧٪ من الأمهات بمستوى التعليم الثانوي، و١٥٪ بمستوى التعليم الجامعي، أي أن المستوى الدراسي للأمهات، حتى ولو كان دون المستوى الدراسي للآباء، يتوق إلى التقارب مع هذا الأخير. ثم أن المقارنة بين المستوى الدراسي للأمهات ولبناتهن الخريجات تشير بوضوح إلى التطور المهم للمستوى الدراسي للفتاة في لبنان بين جيلين متلاحقين.

* **الجامعة:** نجد أعلى نسب من الخريجات في الجامعة اللبنانية (٥٣٪)، تليها الجامعة اللبنانية–الأميركية (١٣٪)، ثم الجامعة اليسوعية (١٢٪)، فالجامعة العربية (٨٪)، والجامعة الأميركية (٦,٥٪)، والجامعات الأخرى (٧,٥٪). تتقارب هذه النسب مع نسب الخريجين إلا في الجامعة اللبنانية حيث تتفوق بوضوح على هذه الأخيرة، نظراً إلى تركز الاختصاصات الحقوقية والأدبية والإنسانية فيها.

* **ميدان الاختصاص العام:** تتركز أعلى نسب من الخريجات في ميادين الاختصاصات «علوم إجتماعية- علوم إقتصادية وإدارية- حقوق» (٣٠٪)، تليها «تربية-هندسة داخلية- إعلام» (٢٢٪)، ثم «آداب» (٢٢٪)، بينما تسجل أقل نسب في الهندسة المدنية وهندسة الميكانيك (٢٪)، وتزيد في العلوم الصحية (١٠٪) ثم في ميادين الاختصاصات «علوم طبيعية وبحتة- معلوماتية» (١١٪). إن هذا التوزيع يُعزى من جهة إلى واقع ما في توزع الخريجين على الاختصاصات بحيث أن طلاب الاختصاصات العلمية البحتة يخضعون لاصطفاء صارم عند الدخول وطوال مسارهم الدراسي، مما يقلل أعداد المنتسبين والخريجين في هذه الميادين عنها في الاختصاصات الأخرى (علوم تربوية، إدراية، أدبية، إنسانية). وتتقارب نسب الخريجات مع النسب الإجمالية للخريجين في الاختصاصات الصحية والإدارية والإجتماعية والإقتصادية والحقوقية، إلا أنها تقل بشكل ملحوظ عن النسبة الإجمالية البالغة ٩٪ في الهندسة، والبالغة ١٦٪ في العلوم الطبيعية والبحتة والمعلوماتية، كما أنها ترتفع بوضوح عن النسبة الإجمالية البالغة ٢٠٪ في التربية- الهندسة الداخلية- الإعلام، والبالغة ١٦٪ في الآداب، مما يعكس إلى حد ما تأنيث بعض الاختصاصات أكثر من سواها نظراً إلى توجهات وممارسات تربوية واجتماعية سائدة في المجتمع اللبناني.

* **المدرسة الثانوية:** ٦١٪ منهن تابعن السنة الثانوية الأخيرة في المدارس الخاصة و٣٩٪ في المدارس الرسمية.

* **شهادات واختصاصات أخرى:** لا تزيد نسبة الخريجات اللواتي يحملن شهادة أخرى جامعية عن ٦٪، ولا تتعدى نسب اللواتي كن يتابعن اختصاصاً آخر في تاريخ ملء الاستمارة ١٢٪، مما يدل على نقص اهتمام (أو قدرة) الخريجات لجهة متابعة تدريبهن المستمر وتطوير مهاراتهن الشخصية المتنوعة خارج نطاق اختصاصهن، وهذا «الاكتفاء التخصصي» هو ظاهرة جديرة بالدراسة في المجتمع اللبناني، وهي تعزى برأينا إلى التصورات الإجتماعية والسياسية غير المثمِنة للتعلم مدى الحياة من جهة، وإلى الأوضاع الاقتصادية من جهة أخرى، كما أن القانون لا يفرض على سوق العمل تسهيل وتأمين التدريب المستمر لموظفيه كما هي الحال عليه في فرنسا مثلاً.

* **إتقان اللغات:** إن أكثر من ٧٠٪ منهن يتقنّ اللغة الفرنسية بمستوى جيد وما فوق، وأكثر من ٦٠٪ يتقنّ اللغة الإنكليزية بمستوى جيد وما فوق. يعني ذلك أن

النزعة الفرنكفونية لا تزال طاغية في الأوساط الجامعية الأنثوية المعنية بالدراسة، سيما أن أكثر من نصف الخريجات يأتين من الجامعة اللبنانية ذات الطابع الفرنكفوني الغالب.

* **إمتلاك حاسوب في المنزل:** تمتلك ٤٨٪ من الخريجات حاسوباً في المنزل، بينما ينطبق هذا الوضع على ٦٢٪ من الخريجين. فهل ينم ذلك عن حذر ما لدى النساء في التعامل مع الحاسوب، أم أنه نتيجة طبيعية لنوع العمل الذي يستدعي أو لا يستدعي امتلاك الحاسوب في المنزل؟

*** توزع الخريجين بحسب أسباب اختيار الاختصاص وبحسب الجنس**

الجنس	رغبة شخصية		توجيه من الأهل		عن طريق الصدفة		بسبب سوق العمل		المجموع	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
ذكر	١٥١	٪٦٠	٣٤	٪١٣	٤٨	٪١٩	٢٠	٪٧	٢٥٣	٪١٠٠
أنثى	٢٦٣	٪٥٩	٤٥	٪١١	٩١	٪٢٣	٢٧	٪٦	٣٩٩	٪١٠٠
المجموع	٣٨٧	٪٥٩	٧٩	٪١٢	١٣٩	٪٢١	٤٧	٪٧	٦٥٢	٪١٠٠

تتقارب نسب الخريجين والخريجات ضمن كل سبب من أسباب اختيار الاختصاص، مما يدل على أن عامل الجنس ليس أساسياً في تغير هذه الأسباب، وعلى أن الشباب اللبناني يختار اختصاصه على أسس ترتبط ببيئته وبشخصيته أكثر منها بجنسه. ثم أن الصدفة تلعب دوراً هاماً لدى أكثر من خمس المجموع، وتأتي الرغبة الشخصية عاملاً أساسياً عند أكثر من نصف المجموع، بينما لا يأخذ أكثر من ٧٪ من المجموع ملاءمة الاختصاص مع سوق العمل كمعيار ضمن اختيار الاختصاص. أولا تعكس هذه المعطيات نقصاً في توجيه الشباب من جهة، وفي تعريف سوق العمل عن حاجاته من جهة أخرى؟

*** توزع الخريجين بحسب أسباب اختيار الجامعة وبحسب الجنس(أفقياً)**

الجنس	أسباب أكاديمية		أسباب مالية		أسباب شخصية		المجموع	
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
ذكر	١٧٩	٪٧١	٤٩	٪١٩	٢٥	٪١٠	٢٥٣	٪١٠٠
أنثى	٢٥٦	٪٦٤	٨٧	٪٢٢	٥٦	٪١٤	٣٩٩	٪١٠٠
المجموع	٤٣٥	٪٦٧	١٣٦	٪٢١	٨١	٪١٢	٦٥٢	٪١٠٠

تماماً كما هي الحال عليه بالنسبة إلى اختيار الاختصاص، يبدو أن الفروقات بين الجنسين تكاد تنمحي ضمن أسباب اختيار الجامعة، إذ تطغى لدى الجميع الأسباب الأكاديمية، تليها الأسباب المالية نظراً إلى كون أكثرية الجامعات مدفوعة، ثم الأسباب الشخصية.

* تغيير الاختصاص: إن أكثر من عشر الخريجات قد غيرن اختصاصهن قبل الاستقرار في اختصاصهن النهائي، مما يعزى نوعاً ما إلى نقص في التوجيه، أو إلى أسباب أخرى متنوعة مرتبطة بالوضع الاجتماعي–الاقتصادي للخريجة أو بطرق الإعداد الجامعي ضمن الاختصاصات.

٢) المسار المهني للخريجات:

بعد الاطلاع على الخصائص الاجتماعية–الدراسية للخريجات، من الضروري تحليل مساراتهن المهنية منذ تخرجهن وحتى تاريخ ملء الاستمارة بهدف رصد حجم ونوعية فرص العمل المتاحة، وإيقاع الحركية الاجتماعية–الاقتصادية للخريجات المُجازات في المجتمع اللبناني.

توزع النسب المئوية للخريجين الذين يعملون بحسب الجنس بين ١٩٩٣ وتاريخ ملء الاستمارة

السنة / الجنس	١٩٩٣ السنة الجامعية الأخيرة	١٩٩٤ السنة الأولى بعد التخرج	الفرق المئوي بالنسبة للعام السابق	١٩٩٥	الفرق المئوي بالنسبة للعام السابق	١٩٩٦	الفرق المئوي بالنسبة للعام السابق	١٩٩٧	الفرق المئوي بالنسبة للعام السابق	١٩٩٨	الفرق المئوي بالنسبة للعام السابق	تاريخ ملء الاستمارة	الفرق المئوي بالنسبة للعام السابق
ذكر	٥٤٪	٦٦٪	١٢٪	٧٤٪	١٢٪	٨٠٪	٦٪	٨٩٪	٩٪	٩٤٪	٥٪	٩٩٪	٥٪
أنثى	٤٠٪	٥٨٪	١٨٪	٦٨٪	١٠٪	٧٥٪	٧٪	٧٨٪	٣٪	٧٩٪	١٪	٨٣٪	٤٪

بعد مضي أكثر من خمس سنوات على التخرج، كانت لا تزال ٢١٪ من الخريجات دون عمل، هذا مع العلم أن أكثر من ثلث الخريجات كن قد بدأن بالعمل قبل تخرجهن، مما يدل على أن سوق العمل لا يلتزم بالضرورة بمعيار الحصول على الشهادة في توظيف الشباب اللبناني. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو: إلى أي مدى ساهم كون الخريجة في طور الإعداد الجامعي في حصولها على عمل قبل التخرج؟

ويمكن تفسير الاستقرار النسبي في زيادة نسبة الخريجات العاملات بعد ثلاث سنوات من التخرج بأن قسماً من الخريجات قد اخترن عدم مزاولة أية مهنة بسبب الزواج أو سواه من الظروف الشخصية. من جهة أخرى، ساهم الحصول على

الشهادة في مساعدة ١٨٪ من إجمالي الشابات على إيجاد عمل في السنة الأولى بعد التخرج، وحصل على عمل في السنة التالية ما يقارب ١٠٪ من كل من الجنسين، ثم راحت هذه النسب تتضاءل تدريجياً لغاية تاريخ تعبئة الاستمارة. يعني ذلك أن الشهادة تزيد من فرص عمل الخريجة المُجازة بوضوح في السنتيين الأوليين بعد التخرج، بينما تضعف مساهمتها في التوظيف مع مرور السنين. ومما لا شك فيه أن قسماً من سوق العمل، ذلك القسم المتأثر بالتغييرات العلمية والوظيفية السريعة، يحبذ اللجوء إلى الخريجين الجدد ذات الكفاءات المنسجمة مع آخر المستجدات التكنولوجية. كما أن تزايد مدة البطالة لدى الخريج ليس من شأنه سوى التقليل من فرص حصول هذا الأخير على عمل نظراً إلى كون المؤسسات الاقتصادية تعير أهميةً ما للخبرة السابقة. وعليه، فإن الخريجة التي تقرر بعد عدة سنوات من تخرجها الدخول إلى سوق العمل تحظى إجمالاً بفرص أقل من الخريجة الجديدة أو من الخريجة التي تتمتع بخبرة مهنية، مما يبرر نسبياً بقاء ١٧٪ من الخريجات دون عمل بعد مرور أكثر من خمس سنوات على تخرجهن.

*** توزع نسب الخريجين بحسب الفئة الاجتماعية–الاقتصادية للمهن بعد التخرج وبحسب الجنس**

	الفئة الجنس	مهن وكادرات عليا ومستقلة	كادرات وسطى: صغار التجار، رؤساء أقسام، ضباط صغار، معلمون، محاسبون، ممرضون	مستخدمون وموظفون عاديون	لا يعمل + متدرب
١٩٩٤	ذكر	٢٨٪	٢٥٪	١٤٪	٣٤٪
	أنثى	٩٪	٣٦٪	١٤٪	٤٢٪
١٩٩٥	ذكر	٣٢٪	٢٦٪	١٥٪	٢٦٪
	أنثى	١١٪	٤٢٪	١٦٪	٣٢٪
١٩٩٦	ذكر	٣٦٪	٢٨٪	١٧٪	٢٠٪
	أنثى	١٥٪	٤٥٪	١٦٪	٢٥٪
١٩٩٧	ذكر	٤٣٪	٢٩٪	١٧٪	١١٪
	أنثى	١٨٪	٤٦٪	١٤٪	٢٢٪
١٩٩٨	ذكر	٤٧٪	٣٠٪	١٧٪	٦٪
	أنثى	١٨٪	٤٤٪	١٦٪	٢١٪
تاريخ ملء الاستمارة	ذكر	٤٥٪	٣٧٪	١٨٪	١٪
	أنثى	١٩٪	٤٥٪	٢٠٪	١٧٪

مع تقدم الزمن، تتزايد بوضوح نسب الرجال في الفئة الاجتماعية–الاقتصادية العليا أكثر من تزايد نسب النساء، بينما تبقى هذه الأخيرة متفوقة على نسب الرجال في فئة الكادرات الوسطى (حيث ينتمي المعلمون، وهو قطاع تشكل الخريجات أكثر من ٧٠٪ من العاملين فيه ضمن العينة)، وفي فئة غير العاملين، وتراوح النسب في فئة المستخدمين والموظفين والمتدربين مكانها ضمن توازن نسبي بين الجنسين. إن هذه المعطيات تبين توافر فرص جيدة للخريجات في الحصول على مهن ضمن الكادرات الوسطى، بيد أنها تؤكد على تواجد تمييز جنسي ملحوظ ضمن كمية ونوعية فرص العمل، خاصةً في الفئات العليا، حيث يحظى الخريجون بفرص عمل أكثر عدداً وأفضل نوعية على الصعيد الاجتماعي–الاقتصادي (مركز إجتماعي، راتب) من الخريجات اللواتي يتمتعن بنفس المؤهلات العلمية، أي أن الترقي الوظيفي محسوم إلى حد كبير لصالح الرجال.

من جهة أخرى، يتبين أن الحركية الاجتماعية للخريجات محدودة جداً مع تطور الزمن من فئة إلى أخرى، حيث أن الخريجين تتزايد نسبهم سنوياً ضمن الفئات الوسطى والعليا، بينما تبقى نسب الخريجات مستقرة بشكل لافت في هاتين الفئتين، إلا أن جمود الحركية الاجتماعية يشمل الجنسين في ما يختص بفئة المستخدمين والموظفين العاديين، حيث تتوق النسب إلى المراوحة بل حتى إلى التزايد السنوي بالنسبة إلى الخريجات. إلا أنه لا يجب أن يفوتنا أن النسبة المهمة من الخريجات غير العاملات لها مساهمة ما في إحداث هذا الخلل لصالح الرجال، أي أن أي تزايد محتمل في نسب الخريجات العاملات من شأنه أن يقلل من حدة التباين بين الجنسين ضمن الفئات الوسطى وفئة المستخدمين (علماً بأننا نفترض أن اللواتي لا يعملن لسن بأغلبهن من خريجات «الاختصاصات النبيلة» التي من شأنها بثّهن إلى الفئات العليا). نستنج إذاً أن أثر الشهادة في الترقي الوظيفي وفي الحركية الاجتماعية–الاقتصادية يبرز أوضح ما يبرز لدى خريجي الاختصاصات التي تعد للفئات العليا، وخاصةً لدى الرجال منهم، وبشكل أقل أهمية لدى الخريجين العاملين ضمن الفئات الوسطى. أما بالنسبة إلى الخريجين المستخدمين والموظفين العاديين فإن الشهادة، إذ تساهم في ترقي قسم منهم من طبقة العمال إلى هذه الطبقة، تفسح في المجال للخلفية الاجتماعية ولجنس الخريج لتلعب دورها في تجميد الحركية الوظيفية والاجتماعية لهذا الأخير نحو الفئات الأعلى.

*** توزع نسب الخريجين الذين يعملون بحسب المنصب والجنس والسنة**

	الجنس	رب عمل	مدير	رئيس قسم	موظف عادي	متدرب	المجموع
١٩٩٣	ذكر	٪١٠	٪٤	٪٣	٪٧٥	٪٨	٪١٠٠
	أنثى	٪٤	٪٤	٪١	٪٨٦	٪٥	٪١٠٠
١٩٩٤	ذكر	٪١٠	٪٧	٪٥	٪٦٥	٪١٣	٪١٠٠
	أنثى	٪٤	٪٣	٪٢	٪٨٢	٪٩	٪١٠٠
١٩٩٥	ذكر	٪١٢	٪٦	٪٦	٪٦٢	٪١٤	٪١٠٠
	أنثى	٪٣	٪٤	٪٣	٪٨٠	٪١٠	٪١٠٠
١٩٩٦	ذكر	٪١٣	٪٨	٪٩	٪٥٩	٪١٢	٪١٠٠
	أنثى	٪٣	٪٤	٪٤	٪٨١	٪٨	٪١٠٠
١٩٩٧	ذكر	٪١٦	٪٨	٪١٢,٥	٪٥٧,٥	٪٦	٪١٠٠
	أنثى	٪٦	٪٤	٪٥,٥	٪٨٠,٥	٪٤	٪١٠٠
١٩٩٨	ذكر	٪١٧	٪٩	٪١٦	٪٥٥	٪٣	٪١٠٠
	أنثى	٪٧	٪٥	٪٧	٪٧٨	٪٢	٪١٠٠
تاريخ تعبئة الاستمارة	ذكر	٪١٨	٪١٠	٪١٩,٥	٪٥٢,٥		٪١٠٠
	أنثى	٪٨	٪٦	٪١١,٥	٪٧٤,٥		٪١٠٠

يتضح إذاً أن أكثر من نصف الخريجات والخريجين بالإجمال هم من الموظفين العاديين في المؤسسات، بينما يحتل عدد أكبر من الشباب مناصب أرباب عمل ومدراء ورؤساء أقسام، وهم يشكلون بالنسبة إلى مجموع الخريجين نسباً أعلى مما تشكله نظيراتهم في نفس المناصب بالنسبة لمجموع الخريجات. وتزداد أعداد ونسب الخريجات مع الزمن في منصب رئيس قسم، بينما تبقى ثابتة نوعاً ما في مختلف المناصب الأخرى. ويعكس ذلك تفضيلاً ما من قبل سوق العمل للرجال على النساء، مع مستوى متكافئ من حيث المؤهلات العلمية، في تبوء المناصب العليا، أي أن جنس الخريج المُجاز يساهم نوعاً ما في تحديد منصبه عند تعيينه، ويؤثر بشكل أو بآخر على تطوره المهني. ومن المهم أن تضبط دراسات لاحقة أثر هذا المتغير بشكل محدد من خلال مقابلات مع أرباب العمل، وأن تستكشف أثره على خريجي الدراسات العليا. كما أنه من الجلي بمكان أن الخبرة المهنية للخريج قبل التخرج

تخلق له موضعاً ما في سوق العمل يساعده على البقاء ضمن هذا السوق بعد التخرج، ويمكن أن يسهل له الانتقال إلى موقع مهني آخر لاحقاً.

*** توزع نسب الخريجين الذين يعملون بحسب الدخل الشهري بعد التخرج والجنس والسنة:**

	الجنس	$٢٤٩ وأقل	$٢٥٠– $٣٩٩	$٤٠٠– $٥٩٩	$٦٠٠– $٩٩٩	$١٠٠٠ وأكثر	المجموع
١٩٩٤	ذكر	٪١٦	٪٢٦	٪٢٠	٪١٧	٪٢٠	٪١٠٠
	أنثى	٪٢٥	٪٣٤	٪٢٨	٪١٠	٪٣	٪١٠٠
١٩٩٥	ذكر	٪٨	٪٢٥	٪٢٤	٪٢١	٪٢٢	٪١٠٠
	أنثى	٪١٨	٪٣٦	٪٣٢	٪١٢	٪٣	٪١٠٠
١٩٩٦	ذكر	٪٥	٪٢١	٪٢٦	٪١٩	٪٢٩	٪١٠٠
	أنثى	٪٨	٪٣٤	٪٣٤	٪١٨	٪٥	٪١٠٠
١٩٩٧	ذكر	٪٣	٪١١	٪٢٨	٪٢٩	٪٢٩	٪١٠٠
	أنثى	٪٥	٪٢٨	٪٤٠	٪٢٠	٪٨	٪١٠٠
١٩٩٨	ذكر	٪٢	٪٨	٪٢٥	٪٣١	٪٣٤	٪١٠٠
	أنثى	٪٢	٪٢٤	٪٣٨	٪٢٦	٪١٠	٪١٠٠

في حين تتراجع بوضوح مع الزمن نسب الخريجين من الجنسين الذين يتقاضون ٢٤٩ دولاراً وما دون –أي ما يوازي الحد الأدنى تقريباً– تتراجع نسب الخريجات اللواتي يتقاضين بين ٢٥٠ و٣٩٩ دولاراً ببطء، وتزداد بخجل في فئات الدخل الأعلى. تساهم إذاً شهادة الإجازة وما يعادلها في إحداث حركية محدودة في راتب الخريجات مع مرور الزمن، وتتركز أعلى نسب من الخريجين في فئة الراتب ٥٥١–٩٠٠ دولاراً أميركياً شهرياً. غير أن هذه الشهادة قليلاً ما توصل الخريجة إلى مستويات الراتب التي تفوق ١٥٠٠ دولاراً أميركياً شهرياً. يعكس ذلك إجحافاً في الحقوق المهنية–الاقتصادية للخريجة لصالح زميلها من نفس المستوى العلمي، مما يمكن تبريره بنظرة سوق العمل إلى الحاجات والمتطلبات الحياتية للفتاة الشرقية، بمعنى أن هذه الأخيرة لا ينظر إليها على أنها مسؤولة مثل الرجل عن التأسيس لمستقبلها، فيكتفي أرباب العمل بتزويدها ما يكفيها لتأمين مصروفها الشخصي اليومي (على مثال الأب الذي يمنّ على ابنته بمصروفها كفاة يومها)، هذا مع العلم أن القانون اللبناني لا يميز بين رواتب الخريجين.

٣) آلية التوظيف في المهنة الحالية:

توزع نسب الخريجين بحسب القنوات المعتمدة في الحصول على الوظيفة وبحسب الجنس

الجنس	صداقات ومعارف شخصية	قنوات عائلية	طلب عمل	قنوات أخرى (إعلان، عرض عمل في الجرائد)	لا جواب	المجموع
ذكر	٤٥٪	١٦٪	٣٤٪	٢٪	٤٪	١٠٠٪
أنثى	٣٧٪	١٠٪	٣٥٪	٥٪	١٣٪	١٠٠٪
المجموع	٤٠٪	١٣٪	٣٤٪	٤٪	٩٪	١٠٠٪

إنه لمن المقلق بمكان أن يكون أكثر من ٦٠٪ من الخريجين اللبنانيين وحوالي نصف الخريجات المعنيين يحصلون على عمل بناءً على علاقات شخصية وعائلية، وأن ما يناهز ثلثهم فقط يتم توظيفه وفقاً لطلب عمل. وعليه، يتضح أن القنوات الأكثر رواجاً للحصول على عمل من قبل الخريجين والخريجات على حد سواء هي الصداقات والمعارف الشخصية والعائلية، وهي قنوات غير شكلية تتحكم بها الانتماءات الاجتماعية والطائفية ضمن منطق التعاضد الاجتماعي في غياب دولة رعاية، بينما يتم الاعتماد بشكل أقل وضوحاً على القنوات الشكلية كطلب عمل أو إعلان. من هنا، فإن الخريج، مع كل كفاءاته وشهاداته وأياً كان جنسه، يبقى نكرة في سوق العمل مع غياب «هوية جماعية» تعرّف عنه، مما يحجم بشكل ملحوظ دور الشهادة في التشغيل وفي تفعيل التغيير الاجتماعي.

توزع نسب الخريجين بحسب الطريقة التي تم اختيارهم بواسطتها وبحسب الجنس

الجنس	اختبار	مقابلة شكلية	صداقات	لا جواب	المجموع
ذكر	٥٦٪	١٦٪	١٧٪	١١٪	١٠٠٪
أنثى	٥٨٪	٢٠٪	٧٪	١٦٪	١٠٠٪
المجموع	٥٧٪	١٨٪	١١٪	١٤٪	١٠٠٪

يمكن استخلاص بعض التناقض بين هذه المعطيات وتلك المتعلقة بالسؤال السابق. ففي حين كان أكثر من نصف الخريجين قد أعلنوا أن التوظيف تم على أساس علاقات ومعرفة، يصرح هنا أكثر من نصف الخريجين والخريجات أنه تم

قبولهم بعد خضوعهم لاختبار، بينما تتراجع نسب الذين تم إعفاؤهم من الاختبار والمقابلة نظراً إلى معرفتهم بأرباب العمل إلى أقل من خمس الخريجين ومن عشر الخريجات. هل كذب الخريجون أم أن أرباب العمل يحاولون التنسيق بين عاملي المعرفة الشخصية والكفاءة، بحيث لا يكتفون بتوظيف أصدقائهم عشوائياً بل يخضعونهم إلى اختبار ما؟ ولكن ما هي أهداف ومقومات هذا الاختبار؟ يبدو أنه أكثر من شكلي (الذين أجريت معهم مقابلة شكلية لا يتعدون خمس الخريجين والخريجات) ويطول المهارات أو الصفات الشخصية للخريج.

لا فروقات تذكر في هذا المجال بحسب الديانة، إلا للذين رفضوا التصريح عن ديانتهم، والذين يبدو أنهم لا يعتمدون كثيراً على العلاقات في إيجاد عمل، بل على كفاءتهم.

٤) العوامل المؤثرة في الحصول على المهنة الحالية:

توزع النسب المئوية للخريجات بحسب رأيهن في مدى تأثير العوامل المختلفة في الحصول على المهنة الحالية

مستوى التأثير / العوامل	لا تأثير البتة	مستوى متدنٍ	مستوى متوسط	مستوى مرتفع	غير معني	المجموع
الشهادة	٤,٦	٣,٥	٢٠,٦	٦٨,٤	٢,٩	١٠٠
الجنس	٢٩,٦	١٣,٣	١٥,٩	١٤,٨	٢٦,٤	١٠٠
العمر	٢٤,١	١٣,٤	٢١,٢	١٣,٧	٢٧,٦	١٠٠
العلاقات الشخصية	٢٢,١	١٠,٢	٢٧,٦	٢٩,١	١١	١٠٠
الطائفة	٣٩,١	١١	١٥,٤	١٠,٧	٢٣,٨	١٠٠
مركز العائلة الاجتماعي	٣٨,٣	١٢,٧	١٨,٧	١٤,٤	١٥,٩	١٠٠
المظهر الخارجي	٢٦,٥	١١,٤	٢٧,٧	٢٠,١	١٤,٣	١٠٠
إسم الجامعة	١٦	١٠,٨	٣٢,٦	٣٠,٥	١٠,٢	١٠٠
العلامات	٢٣,٥	١٠,٧	٣٢,٨	١٩,٧	١٣,٣	١٠٠

إن حوالي ٩٠٪ من الخريجات يصنفن مستوى تأثير الشهادة في الحصول على عمل ضمن مستويات متوسطة وما فوق، مما يدل على ثقتهن بقيمة الشهادة في سوق العمل وبمساهمتها في توفير قدر أكبر من فرص العمل لهن. ثم أن أكثر من ربع الخريجات يعتبرن أن لا تأثير على الإطلاق للجنس وللمظهر الخارجي (ويتضح

أثر هذين العاملين في القطاع الخاص أكثر منه في العام) في الحصول على المهنة (هل ذلك ردة فعل من قبل النساء لإبراز أنهن «لم يستعملن أنوثتهن» للحصول على عمل، وأن كفاءتهن هي التي تلعب الدور الأساسي في توظيفهن؟)، بينما تظهر معطيات أخرى أن أكثر من ثلث الرجال يُقرّون بأن كونهم رجالاً قد ساهم في حصولهم على المهنة، مما يدعم مقولتنا حول وجود بعض المهن المخصصة للرجال في السوق اللبناني.

وبالنسبة إلى تأثير العمر، فإنه يبدو متوسطاً برأي الخريجات، ويعود ذلك بالأحرى إلى كون أغلبيتهن من الشابات دون الثلاثين من العمر، مما يشجع سوق العمل على توظيفهن.

وتبرز العلاقات الشخصية (خاصةً لدى خريجات تربية- هندسة داخلية- إعلام وعلوم إقتصادية وإدارية وحقوق، والعاملات في قطاع التجارة والخدمات، وفي الفئة الميسورة)، وإسم الجامعة (وبشكل خاص لدى خريجات الجامعة الأميركية، وجامعة القديس يوسف و«الجامعات الأخرى»، ولدى خريجات العلوم البحتة والمعلوماتية و العلوم الصحية، والعاملات في الفئة الميسورة) كعاملين ذات تأثير مرتفع بالنسبة إلى حوالي ٣٠٪ من الخريجات، أي أن نوعية الإعداد وطبيعة الكفاءات المكتسبة والعلامات (التي يعتبر تأثيرها متوسطاً) ليست المعايير الأساسية المعتمدة من قبل سوق العمل في التوظيف، وأن العلاقات الإنسانية غير الشكلية والمرجعية الاجتماعية-العلمية للخريجة تساهم أيضاً في اندماجها الاجتماعي-المهني. كما أن حوالي نصف الخريجات يعتبرن أن للمظهر الخارجي تأثيراً متوسطاً وما فوق، ولا يخفى ما لشكل طالب العمل من أهمية في المجتمعات المعاصرة عموماً، وفي المجتمع اللبناني خصوصاً، فكيف إذا كان طالب العمل إمرأة؟

بحسب الخريجين والخريجات على حد سواء، لا تأثير فعلي للطائفة في الحصول على المهنة، حتى أن حوالي ٤٠٪ منهم يعتبرون أن لا تأثير على الإطلاق. ثم أن أكثر من نصف الخريجات يصرحن بأن تأثير مركز العائلة الاجتماعي متدنٍ أو غير قائم (غير أن أعلى نسب ممن يبرزن دور هذا المتغير هن الخريجات بنات الفئات الميسورة). وإذا ما عدنا إلى المعطيات أعلاه، نكتشف أن نفس الخريجين قد أكدوا أن للعلاقات الشخصية دور أساسي في الحصول على المهنة، ومن المعروف في لبنان أن العلاقات الشخصية تتأثر بعاملين أساسيين ألا وهما مركز العائلة الاجتماعي-الاقتصادي والطائفة. إن تعبير «طائفة» يثير بحد ذاته حساسية اللبناني،

فيحاول هذا الأخير أن ينكره من خلال تفاديه في أحاديثه أو، كما ورد هنا، من خلال إنكار تأثيره المباشر على الحياة الاجتماعية–الاقتصادية (وقد اعتبر أكثر من ربع الخريجين أنهم غير معنيين بهذا الموضوع)، وهذا الأمر ينطبق على الخريجين أياً كان جنسهم.

٥) الأوضاع المهنية للخريجات:

* فيما ٧٩٪ من أمهاتهن لا يعملن، كان ٨٣٪ من الخريجات يعملن في تاريخ ملء الاستمارة (٦٦ خريجة من أصل ٣٩٩ لا يعملن، بينهن ٥٣ خريجة متزوجة (أي ٨٠٪)، علماً بأن هناك ١٩٦ خريجة متزوجة)، مما يعكس التطور اللافت الحاصل في السنوات الأخيرة لجهة انخراط الخريجات اللبنانيات ضمن سوق العمل نسبةً إلى جيل أمهاتهن.

* تعمل ٤١٪ من الخريجات في مجال التعليم حيث تشكل الخريجات ثلاثة أرباع العدد الإجمالي للخريجين العاملين في هذا القطاع، و٤٨٪ في مجالي التجارة والخدمات، و١١٪ في مجالي الصناعة والطباعة. وتتواجد أعلى نسب من المعلمات في القطاع الرسمي، ومن العاملات في قطاعي التجارة والخدمات في القطاع الخاص، بينما ينحصر قطاع الصناعة والطباعة ضمن القطاع الخاص.

وبالنظر إلى توزع الخريجات على القطاعات الاقتصادية وفقاً للاختصاصات، يتبين أن النسب الأعلى لغير العاملات تتركز في ميادين تربية– هندسة داخلية– إعلام، تليها ميادين العلوم الاقتصادية– الاجتماعية– الإدارية والحقوق، ثم الآداب والعلوم البحتة والمعلوماتية، فالعلوم الصحية والهندسة. أما في ما يختص بالعاملات، فإن خريجات الآداب ثم العلوم البحتة والمعلوماتية تتواجدن بأعلى نسب في قطاع التعليم، بينما تعمل أكثر من نصف خريجات ميادين تربية– هندسة داخلية– إعلام في التجارة والخدمات، وتفوقها فيه خريجات العلوم الاقتصادية– الاجتماعية– الإدارية– الحقوق والطب. وتنضم أعلى نسب من المهندسات إلى مجالي الطباعة والصناعة.

يعني ذلك أن أكثرية الخريجات العاملات في القطاع التعليمي هن من غير الاختصاصيات في التربية، وأنهن لم يتلقين أي إعداد تربوي أساسي، أي أن هذا الميدان المهني هو الأقل تمهناً في لبنان، بينما تستقطب التجارة والخدمات والصناعة والطباعة نسباً أعلى من الاختصاصيين. أما الخريجات اللواتي يمارسن مهناً تتقارب مع طبيعة إعدادهن الجامعي فهن بالأحرى خريجات العلوم الصحية فالمهندسات

فخريجات العلوم الاجتماعية والاقتصادية والإدارية والحقوق، بينما تعاني خريجات الآداب والعلوم البحتة والمعلوماتية صعوبات في إيجاد وظائف ضمن مجال اختصاصهن.

تنطبق المعطيات أدناه على الخريجات العاملات في تاريخ ملء الاستمارة دون سواهن:

*** توزع نسب الخريجين بحسب الفئة الاجتماعية–الاقتصادية في المهنة الرئيسية في تاريخ ملء الاستمارة وبحسب الجنس**

الجنس	كادرات عليا، أرباب عمل، مهن حرة		صغار التجار، أصحاب المهن المستقلة		معلمون، ممرضون، ضباط صغار، محاسبون		مستخدمون وموظفون عاديون		متدربون		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	١١٥	٤٥٪	١٥	٦٪	٧٨	٣١٪	٤١	١٦٪	٤	١٪	٢٥٣	١٠٠٪
أنثى	٧٦	٢٣٪	٥	١٪	١٧٦	٥٣٪	٧١	٢٢٪	٥	٢٪	٣٣٣	١٠٠٪

امتداداً لما تبين ضمن تحليل المسار المهني للخريجات، تبرز من جديد الفروقات الحادة في توزع الخريجين على الفئات الاجتماعية–الاقتصادية بحسب الجنس، إذ يتركز أكثر من نصف الخريجين في الطبقات الأكثر يسراً، بينما تتركز أكثر من ثلاثة أرباع الخريجات في الفئات الأقل يسراً وضمن الوظائف غير المستقلة، خاصةً في فئة المعلمين. ويدل هذا الوضع على تأنيث مهنة التعليم والمهن التي تتطلب الانصياع وتنفيذ الأوامر، وعلى احتلال الرجال المناصب القيادية ولمواقع أخذ القرار في البلاد، أي أن القيمة الزائدة التي تضفيها الشهادة على الخريجة لا تؤدي فعلياً إلى تطوير سلطتها الاجتماعية–الاقتصادية بشكل كبير، إلا بالنسبة إلى خريجات الاختصاصات «النبيلة» (والتي تلعب سلطة العائلة الاجتماعية دوراً ما في إيصالها إلى هذا الاختصاص وإلى هذه المكانة الاجتماعية)، بل أنها غالباً ما تقتصر على بلورة مستواها الثقافي وكفاءاتها الشخصية.

وبالنظر إلى جدول الحركية الاجتماعية بين جيل الآباء وجيل البنات الخريجات، يظهر جلياً ما لشهادة الإجازة أو ما يعادلها من أثر في خلق فرص عمل ضمن فئات صغار التجار وأصحاب المهن المستقلة، وخاصةً ضمن فئات المعلمين، والممرضين، والضباط صغار، والمحاسبين. بالفعل، أياً كانت الفئة الاجتماعية–الاقتصادية لمهنة

الأب، تتركز أعلى نسب من الخريجات ضمن الفئات آنفة الذكر، لدرجة أن أكثر من ربع بنات المزارعين والعمال قد أصبحن ضمن الفئة الميسورة (الكادرات العليا، أرباب العمل، المهن الحرة)، تليهن مباشرة بنات الفئة الميسورة. ثم أن بنات الكادرات العليا وأرباب العمل و أصحاب المهن الحرة والمستقلة يشكلن أكثر من ٧٠٪ من غير العاملات، وأكثر من ٦٠٪ من فئة الكادرات العليا وأرباب العمل وأصحاب المهن المستقلة، ومن فئة المستخدمين العاديين، وأكثر من نصف الكادرات الوسطى.كما تختفي طبقة العمال والمزارعين من مهن الخريجات.

ويعود ليظهر أثر الخلفية الاجتماعية للخريجة عبر توزيع الرواتب، إذ بينما تحظى أكثر من ٦٠٪ من بنات الفئة الميسورة على دخل يفوق ٥٥٠ دولاراً، تكون هذه حال ما يناهز ٤٠٪ من بنات أصحاب المهن المستقلة وكبار التجار، وثلث بنات المهن المتوسطة والعمال والمزارعين، وربع بنات المستخدمين والموظفين العاديين، حتى أن راتب ١٥٠٠ دولاراً وما فوق لا تتقاضاه إلا ٣ خريجات من بنات الفئات الميسورة.

من جهة أخرى، تتركز أعلى نسب من الخريجات حاملات شهادة البكالوريا– قسم الرياضيات في الفئة الميسورة، بينما تتركز أعلى نسب من حاملات شهادتي العلوم الاختبارية والفلسفة في فئة المستخدمين والموظفين، مما يشير إلى إحدى خصائص الخريج الأكثر حظاً في الوصول إلى الفئة الميسورة ضمن نظام تربوي إصطفائي، ألا وهي حيازته على شهادة مرتبطة بالمهارات العلمية البحتة، والتي تهيئ للانخراط في الاختصاصات المثمنة إجتماعياً.

*** توزع نسب الخريجين بحسب المنصب في المهنة الرئيسية في تاريخ ملء الاستمارة وبحسب الجنس**

الجنس	رب عمل		مدير		رئيس قسم		موظف عادي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكر	٤٦	٪١٨	٢٥	٪١٠	٤٩	٪٢٠	١٢٨	٪٥٢
أنثى	٢٧	٪٨	١٩	٪٦	٣٨	٪١٢	٢٤٤	٪٧٤

تثبت هذه المعطيات مقولتنا حول تولي الرجال للمناصب القيادية ($P = 0.05$، $X2 = 36$)، وحول اكتفاء النساء بالمناصب التي تؤمن لها استقراراً مهنياً معيناً أكثر منه حريةً وصلاحيات في أخذ القرار وفي إدارة الموارد الإنسانية والمؤسسية.

*** توزع نسب الخريجين بحسب الراتب في المهنة الرئيسية في تاريخ ملء الاستمارة وبحسب الجنس**

الجنس	$٣٥٠ وأقل	٣٥١- $٥٥٠	٥٥١- ٩٠٠٪	٩٠١- $١٥٠٠	$١٥٠١ وأكثر	المجموع
ذكر	٦٪	٢١٪	٣٧٪	٢٦٪	١١٪	١٠٠٪
أنثى	١٩٪	٤٠٪	٣١٪	١٠٪	١٪	١٠٠٪

يظهر بوضوح ($X2 = 36, P = 0.05$)، تفوّق نسب الخريجين على نسب الخريجات في فئات الدخل فوق ٩٠٠ دولاراً، وفي تلك دون ٥٥٠ دولاراً، حيث تتركز ٥٩٪ من الخريجات. ويشكل الراتب الوسيط للخريجات ٥٨٥,٧٠ دولاراً، أي أن نصف الخريجات يتقاضين دون هذا الراتب، علماً بأن الراتب القانوني للمجازات يناهز هذا المبلغ. وعليه، فإن أثر شهادة الإجازة وما يعادلها على الوضع الاقتصادي للخريج يبقى محكوماً بحدود عليا تجعل هذا الأخير يراوح لفترات طويلة بعد التخرج ضمن الفئات الوسطى وما دون، باستثناء أصحاب المهن الحرة، كما أن هذا الأثر أقل فعالية بشكل ملحوظ بالنسبة للخريجات. بالفعل، يمكن تبين إجحاف ملحوظ على صعيد راتب الخريجات بالنسبة لزملائهن الذين حازوا نفس إعدادهن الجامعي، مما يدفع بقسم منهن إلى عدم مزاولة مهنة في حال وجود مصادر عيش أخرى (أهل، زوج)، أو إلى متابعة دراسات عليا بهدف التمايز عن زملائهن المُجازين، أو إلى التكيف مع أوضاعهن والقناعة بها.

ومن الواضح أن التمكن من اللغة الإنكليزية يزيد من فرص تبوأ منصب رئيس قسم وما فوق، ومن فرص الحصول على راتب يفوق ٥٥٠ دولاراً، حيث إن أكثر من ٦٠٪ من الخريجات اللواتي يتمتعن بهذا المؤهل تفوق رواتبهن هذا المبلغ، بينما لا ينطبق هذا الوضع إلا على ٤٠٪ من الخريجات اللواتي يتقن الإنكليزية بشكل جيد، وعلى ثلث اللواتي يتقنها بشكل متوسط وما دون، بينما يتضاءل أثر مستوى إتقان اللغة الفرنسية على هذه الأصعدة.

* يؤمن أكثر من نصف إجمالي الخريجين دواماً أسبوعياً يتراوح بين ٢١ و٤٠ ساعة أسبوعياً (مع تفوق لنسب النساء في هذه الفئة، وفي الفئات الدنيا)، وتعمل ٧٩٪ من الخريجات موظفات دائمات، بينما الباقيات هن موظفات متعاقدات لا يستفيدون بالضرورة من تقديمات صحية واجتماعية. ومقارنةً بمعدل الرواتب التي يتقاضاها الخريجون بشكل عام، والخريجات بشكل خاص، يمكن الاعتبار أن سوق

العمل يحترم بالإجمال مقتضيات القانون اللبناني لجهة الدوام بالنسبة لحاملي شهادة الإجازة وما يعادلها، إلا أنه يعتمد معايير خاصة بأرباب العمل لجهة تحديد الراتب وتطوره، مع التزام نسبي بالحد الأدنى المفروض.

* تعمل أكثر من ثلاثة أرباع الخريجات في القطاع الخاص، مما يعكس أهمية هذا القطاع في خلق فرص عمل لحاملي الشهادات، ودوره الأساسي في تشغيل الدورة الاقتصادية. ويمكن أن تعود هذه الظاهرة إلى قرار وقف التوظيف في القطاع الرسمي منذ بضعة سنوات، أو إلى اعتبار الشباب اللبناني أن العمل في القطاع الرسمي يحد من فر ص تطوير المهارات الذاتية والتقدم المهني. ومن اللافت أن ٩٠,٨٪ من خريجات الجامعات الخاصة يعملن في القطاع الخاص، مقابل ٧٠٪ من خريجات الجامعة اللبنانية، علماً بأن ٨٥٪ من خريجات الجامعات الخاصة كن قد تابعن دراستهن في السنة الثانوية الأخيرة ضمن المدارس الخاصة، بينما تأتي ٦١٪ من خريجات الجامعة اللبنانية من القطاع الرسمي.

* إن نصف الخريجات، وبالمقابل ثلث الخريجين، تبعد مسافة عملهم عن منزلهم ٤ كم وما دون، بينما تتركز أعلى النسب بين الجنسين في مسافة ٤,١–١٠ كم. ومن اللافت أن أعداد الخريجين والخريجات تتقارب بالنسبة للمسافات التي تفوق ١٠ كم، مما يمكن تفسيره بكون العديد من الخريجات يعملن في قطاع التربية، حيث من الصعب اختيار مكان المؤسسة.

* يمارس ٨٪ من مجمل الخريجين مهنة أخرى، ويتوزعون بالتكافؤ بين رجال ونساء، ($X2 = 11,5$, $P = 0,05$)، وتتركز أعلى النسب بينهم في اختصاصات الإعلام والهندسة، وتصنف هذه المهن الأخرى إجمالاً ضمن فئات إجتماعية–إقتصادية تعادل أو تفوق فئة المهنة الرئيسية.

*** توزع نسب الخريجين بحسب مجال عمل المؤسسة وبحسب الجنس**

الجنس	صناعة وطباعة	تجارة وخدمات	تربية	لا جواب	المجموع
ذكر	٢٢٪	٥٧٪	٢٠٪	٠٪	١٠٠٪
أنثى	٩٪	٣٩٪	٣٤٪	١٧٪	١٠٠٪
المجموع	١٤٪	٤٦٪	٢٨٪	١١٪	١٠٠٪

من اللافت للنظر أن حوالي ثلاثة أرباع العاملين في مجال التربية ضمن

مجتمع الدراسة هم من النساء، وأن أكثر من ٦٠٪ من العاملين في مجال الصناعة والطباعة هم من الرجال، مما يعكس تأنيثاً كبيراً ضمن المهن التربوية، وتوجه الشباب أكثر من النساء نحو المهن الصناعية. ويعمل أكبر عدد وأهم نسبة من الخريجين والخريجات في قطاع التجارة والخدمات. فهل تعزى هذه الظاهرة إلى معايير توظيف يفرضها سوق العمل على الخريجين أم إلى خيارات ذاتية يتخذها الخريجون، وما مدى مساهمة التصورات الاجتماعية للأدوار المهنية لكل من المرأة والرجل في تعزيز هذه التوجهات؟

توزع نسب الخريجين بحسب عدد الموظفين في المؤسسة وبحسب الجنس

الجنس	٥وأقل	٦–٢٠	٢١–٥٠	٥١–١٠٠	١٠١–٥٠٠	٥٠١وأكثر	المجموع
ذكر	٢٤٪	١٦٪	٢٧٪	١٣٪	١٤,٥٪	٥,٥٪	١٠٠٪
أنثى	١٤٪	١٩٪	٢٩٪	١٣٪	٢١٪	٤٪	١٠٠٪

يتضح من هذه الجداول أن الخريجات والخريجين العاملين والذين أجابوا يتوزعون بشكل متكافئ ($X2 = 9,7$, $P = 0.05$)، بين مختلف أحجام المؤسسات ما عدا تلك التي يقل حجمها عن خمس موظفين، حيث تتركز نسب أكبر من الخريجين منه من الخريجات، فهل يعني ذلك أن الخريجات يجدن أماناً وظيفياً أكبر في المؤسسات الكبرى، أم أنه يتلاقى مع التحليل الذي ورد حول تفوق نسب الخريجين أرباب العمل على نسب الخريجات، أي أن هذه المؤسسات الصغيرة يكثر فيها الرجال لأنهم يكونون من أربابها، بينما لا ينطبق هذا الوضع فعلياً على العديد من النساء؟

* إن أكثر من ربع الخريجين والخريجات العاملين يتابعون دورات تدريبية في مجال عملهم، وتقتصر المدة الإجمالية لهذه الدورات على ٢٠ ساعة لدى ١٥٪ منهم، بينما تتعدى ٥٠ ساعة لدى حوالي نصفهم. هناك فروقات في هذا المجال لصالح الخريجين ($X2 = 1$, $P = 0.05$)، والمقلق أن حوالي ثلاثة أرباع الخريجين والخريجات لم يتابعوا أية دورة، مما يعكس عدم مواكبة عدد من المؤسسات لمقتضيات التطور.

* أما بالنسبة إلى استخدام الكمبيوتر في العمل، فإنه من أصل ٣٥١ خريجة

أجبن على هذا السؤال، تستعمل نصفهن الكمبيوتر في مجال عملهن، وذلك لأغراض تأتي في رأسها الطباعة والبرمجة معاً (حوالي نصف المستخدِمات)، تليها البرمجة، ونجد في ذيل اللائحة الإنترنت. من هنا، يمكن الجزم أن الكمبيوتر لم يعد يعتبر مجرد بديل لآلة الطباعة (٧٪ فقط يستعملنه للطباعة فقط)، وأن استخداماته أصبحت مهنية وظيفية مرتبطة بميدان العمل، وأنه يستعمل بشكل متزايد وسيلة للاتصال وللإنتاج المعلوماتي، إلا أنه ليس ذا مردود فعلي لجهة التدريب أثناء الخدمة والتطوير الذاتي المستمر للموظفة من خلال شبكات التدريب عن بعد والانترنت.

٦) ممارسة مهنة أخرى بحسب الجنس:

توزع نسب الخريجين بحسب نوع المهنة الأخرى وبحسب الجنس

الجنس	مهن حرة	كادرات عليا	صغار التجار	أصحاب مهن مستقلة	كادرات وسطى	مستخدمون وموظفون	عمال	المجموع
ذكر	٪٩	٪٣	٪١٦	٪١٩	٪٢٥	٪٢٥	٪٣	٪١٠٠
أنثى	٪٠	٪٦	٪٠	٪٥٩	٪٢٤	٪١٢	٪٠	٪١٠٠

تمارس ٤٪ من الخريجات مهنة أخرى، مقابل ١٢,٥٪ من الخريجين، وتتركز مهن النساء ضمن فئة أصحاب المهن المستقلة والكادرات الوسطى والموظفين العاديين، بينما تتواجد نسب أعلى من الرجال في الفئات الميسورة. ويعني ذلك أن الخريج، عندما يمارس مهنة أخرى، يختارها ضمن فئة مساوية أو أعلى من الفئة التي تنتمي إليها مهنته الرئيسية.

٧) الطموحات المهنية بحسب الجنس:

توزع نسب الخريجين بحسب طموحاتهم المهنية

الجنس	المهنة ذاتها في مؤسسة أخرى	الترقي في المؤسسة والمهنة	مهنة أخرى في المؤسسة ذاتها	المهنة ذاتها مستقلاً	تغيير المهنة والمؤسسة	لا جواب	المجموع
ذكر	٪٨	٪٥٨	٪٠	٪٢١	٪٩,٥	٪٣,٥	٪١٠٠
أنثى	٪١٥	٪٥٨,٥	٪٣	٪١٢	٪١١,٥	٪٠	٪١٠٠

تتقارب نسب الخريجين والخريجات الذين يطمحون إلى الترقي في المؤسسة والمهنة ذاتها (وهي أعلى النسب)، والذين يرغبون في تغيير المهنة والمؤسسة، بينما تطمح نسب وأعداد أكبر من الرجال في ممارسة المهنة ذاتها مستقلين، وتتمنى نسب أكبر من النساء ممارسة المهنة نفسها في مؤسسة أخرى. إن الخريجات يبدين إذاً قدراً أقل من الرضى عن ظروف عملهن ضمن المؤسسة الحالية، ويطمحن إلى الانتقال إلى مؤسسة أخرى مع أو بدون تغيير المهنة.

وبالنسبة إلى توزّع الطموحات المهنية للخريجات وفقاً لاختصاصهن، فإن المهندسات هن أكثر من يطمحن إلى ممارسة المهنة نفسها ولكن مستقلات (٥٠٪ منهن)، وإلى تغيير المهنة والمؤسسة (٢٥٪)، مما يعكس عدم توافق بين طموحات المهندسة المهنية وظروف عملها لجهة الاستقلالية وطبيعة العمل، بينما يختلف الوضع عند زملائهن الذين يركز أكثر من ثلثيهم على الترقي في المؤسسة ذاتها وفي المهنة نفسها. تسمح إذاً هذه المعطيات بتأكيد وجود تمييز جنسي ضمن سوق العمل في طبيعة نوعية الظروف المهنية المتاحة لمهندسي الميكانيك والمهندسين المدنيين. كما أن أكثر من ١٥٪ من خريجات الحقوق والعلوم الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والعلوم البحتة والمعلوماتية يطمحن إلى تغيير المهنة والمؤسسة، بينما تطمح أكثر من ربع خريجات العلوم الصحية إلى ممارسة نفس المهنة ولكن مستقلة، أي إلى مكانة إجتماعية–إقتصادية أفضل، وأكثر من ربع خريجات الآداب إلى تغيير المؤسسة، أي إلى تحسين نوعية ظروف العمل. أما خريجات التربية والإعلام والهندسة الداخلية فهن اللواتي يتمنين، بأعلى نسب (٧١٪)، الترقي في المؤسسة ذاتها وفي المهنة نفسها، أي يتقن إلى مردود إقتصادي أفضل.

كما يبدو أن أكثر من ٤٠٪ الخريجات كن يرغبن في ممارسة مهنة أخرى قبل الانخراط في مهنتهن الحالية، مما يبرر جزئياً طموح ١٤,٥٪ السابق بتغيير المهنة، وتبرز هذه الرغبة لدى أكثر من نصف خريجات الحقوق والعلوم الاقتصادية والإدارية والاجتماعية والعلوم البحتة والمعلوماتية.

٨) الأمور التي تتمنى الخريجة لو كانت متوافرة في إعدادها الجامعي ليتلاءم أكثر مع متطلبات مهنتها: «ما هي الأمور التي تتمنى لو كانت متوافرة في إعدادك الجامعي؟»:

تصنيف الإجابات وفقاً لتكرارها من قبل الخريجات

	رتبة الإجابة (من الأكثر إلى الأقل تكراراً)	التكرار
تعديل محتوى الإعداد	الأولى	٢٥١ خريجة
التنسيق مع سوق العمل	الثانية	١١١ خريجة
تأمين الوسائل المادية	الثالثة	٢٨ خريجة
تحسين كفاءة المعلمين	الرابعة	١٠ خريجات
تطوير وتنظيم الإدارة	الرابعة	١٠ خريجات
تحسين الظروف الاجتماعية المحيطة بالدراسة	الخامسة	٤ خريجات

جلّ ما تركز عليه الخريجات لتحسين ملاءمة الإعداد الجامعي مع المهنة الحالية هو تعديل محتويات الإعداد من جهة، والتنسيق بين الجامعة وسوق العمل من جهة أخرى، أما باقي الاقتراحات فتبدو ثانوية. نستشف من ذلك أن المشكلة الأساسية التي تحول دون المساهمة الفعالة للإعداد الجامعي في تأمين نوعية جيدة من الظروف المهنية للخريجات تكمن، برأي الخريجات، في عدم التحديث المستمر لمناهج الإعداد الجامعي بما يتوافق مع حاجات سوق العمل، وفي قلة التعاون بين المؤسسة الجامعية والمؤسسات الاقتصادية. وعليه، ومع قلة مصداقية الإعداد بحد ذاته بالنسبة إلى سوق العمل، فمن الطبيعي أن تلعب عوامل أخرى غيره (العلاقات الشخصية، الخبرة السابقة، مركز العائلة الاجتماعي–الاقتصادي...) دوراً فاعلاً في توظيف الخريج وفي ترقيه المهني.

٩) الرضى عن الظروف المهنية بحسب الجنس

توزع النسب المئوية للخريجات بحسب مستوى الرضى عن مختلف الظروف المهنية

مستوى الرضا / الظروف المهنية	لا رضا البتة	مستوى متدنٍ	مستوى متوسط	مستوى مرتفع	غير معني	المجموع
نوع العمل	١,٧	٧,٨	٤٦,٧	٤٣,٥	٠,٣	١٠٠
المنصب	٣,٢	٩,٢	٤٦,٥	٣٩	٢	١٠٠
عدد ساعات العمل الأسبوعية	٥,٢	٩,٩	٤٤,٩	٣٨,٣	١,٧	١٠٠

التقديمات التي توفرها المؤسسة	١٢	١٠,٨	٤٣	٢٥,١	٩,١	١٠٠
الدخل	٧,٨	١٩,٢	٥٣,٢	١٥,١	٤,٧	١٠٠
فرص الترقي	١٣,٨	١٢	٣٨,٤	٢١,٧	١٤,٧	١٠٠
العدالة بين الجنسين	٥,٥	٣,٢	١٩,١	٥٥,٥	١٦,٨	١٠٠
تقدير المؤسسة للجهود الفردية	٣,٥	١٠,٣	٣٨,١	٣٨,٧	٩,٤	١٠٠
المركز الاجتماعي الذي يؤمنه لها عملها	٢,٦	٦,١	٣٥,٤	٥٣,٦	٢,٣	١٠٠
حريتها في العمل	٢,٩	٥,٥	٣٧,٣	٥٣,٥	٠,٩	١٠٠
مستوى تجهيزات المؤسسة	١,٤	٩,٦	٣٨,٤	٣٧,٤	٣,٢	١٠٠
صورة المؤسسة في السوق الاقتصادية	٢,٤	٨	٤١,٦	٣٧,٨	١٠,٣	١٠٠

تعبر أكثر من نصف الخريجات عن رضاهن المرتفع بدرجة أولى عن العدالة بين الجنسين في المؤسسة التي يعملن فيها، بدرجة ثانية عن المركز الاجتماعي الذي يؤمنه لهن عملهن، وبدرجة ثالثة عن حريتهن في العمل، أي أنهن يعتبرن أن عملهن يؤمن لهن ظروفاً نفسية واجتماعية ملائمة، ويساعدهن على تنمية ذواتهن كأفراد ذوي هوية ومرتبة إجتماعية خاصة. كما أن حوالي ٩٠٪ من الخريجات يبدين مستويات رضا متوسطة ومرتفعة لجهة نوع العمل، و٨٠٪ لجهة المنصب وعدد ساعات العمل الأسبوعية وصورة المؤسسة الاقتصادية وحريتهن في العمل، بمعنى أن الخريجة ترى أن عملها يساهم في تحقيق طموحاتها المهنية من خلال تزويدها صلاحيات وحرية نسبية، ومن خلال تأمين مرجعية مؤسسية تنتمي إليها، ومن خلال دوام يتلاءم مع التزاماتها الاجتماعية الأخرى.

إلا أن المزيد من التدقيق في توزع الإجابات يكشف لنا عدم الرضا و مستويات رضا متدنية لدى حوالي ربع الخريجات في ما يتعلق بدخلهن، وبفرصهن في الترقي، وبالتقديمات التي توفرها المؤسسة، كما أن حوالي ١٤٪ راضيات بمستوى متدنٍ عن تقدير المؤسسة للجهود الفردية. يعني ذلك أن جزءاً من الخريجات يظهرن تحفظات لجهة المردود الاقتصادي والمعيشي للمهنة. ففي حين تلعب هذه الأخيرة دوراً فاعلاً في تحقيق ذواتهن وفي إعطائهن مكانة إجتماعية وكفاية نفسية ما، تبقى

مقصرة في ما يتعلق بسد حاجاتهن المادية وفي رعايتهن الاقتصادية، وفي تحفيزهن مالياً على التقدم. وتعود هذه الظاهرة نسبياً إلى كون شهادة الإجازة أو ما يعادلها تؤمن مردوداً إقتصادياً محدداً من قبل القانون اللبناني (حوالي ٥٤٠ دولاراً أميركياً) وهو مبلغ يكاد لا يغطي المصاريف اليومية لأي مواطن لبناني، وأن الدولة لا تفرض رقابة حازمة على تطبيق قوانين الرعاية الصحية والاجتماعية في سوق العمل، كما أنه لا يجب أن نغفل أن ٢١٪ من الخريجات متعاقدات.

وترضى العاملات ضمن الفئات الميسورة وفي القطاع الخاص بمستوى مرتفع من المقومات المعنوية والاجتماعية للمهنة أكثر من العاملات في الفئات الأخرى، وترضى خريجات ميادين تربية- هندسة داخلية- إعلام وهندسة وآداب، وخريجات الجامعة اللبنانية-الأميركية وفئة «الجامعات الأخرى» والعاملات في القطاع الخاص عن نوع العمل بمستويات أعلى من باقي الخريجات. وتصرح خريجات الجامعة اللبنانية-الأميركية والعاملات في القطاع الخاص عن مستويات أعلى من الرضا عن فرص الترقي من باقي الخريجات.

١٠) التقدير العام لمستوى الملاءمة بحسب الجنس

توزع النسب المئوية للخريجين بحسب اعتبار مستوى المهنة مع الإعداد الجامعي وبحسب الجنس

الجنس	نفس المستوى	أدنى	أعلى	المجموع
ذكر	٦٩٪	٢٢٪	٩٪	١٠٠٪
أنثى	٦٤٪	٢٨٪	٨٪	١٠٠٪

تتفوق بوضوح نسب الخريجين على نسب الخريجات الذين يعتبرون أن المهنة من نفس مستوى الإعداد الجامعي، وبتباين أقل بين الذين يرون أن مستوى المهنة أعلى من مستوى هذا الأخير. من جهة أخرى، يعتبر أكثر من خُمس الرجال وحوالي ربع النساء أن مستوى المهنة أدنى من مستوى الإعداد. وعليه، نستنتج أن طبيعة المهن التي يتم توظيف النساء لا تراعي بشكل كافٍ طبيعة الإعداد الجامعي الذي تتلقينه، بمعنى آخر فإن هناك توافق أهم بين مهن الرجال ومستوى الإعداد الجامعي، منه بين مهن النساء ومستوى الإعداد الجامعي، وخاصةً لدى خريجي العلوم البحتة والطبيعية والاقتصادية والاجتماعية والحقوق والآداب حيث تعتبر حوالي ٣٠٪ من الخريجات أن مهنتهن أدنى من مستوى إعدادهن الجامعي.

توزع النسب المئوية للخريجين بحسب مدى توافق الإعداد الجامعي مع ممارسة المهنة الحالية وبحسب الجنس(أفقياً)

	لا توافق البتة	توافق متدنٍ	توافق متوسط	توافق مرتفع	غير معني	المجموع
ذكر	٪٣	٪٧	٪٣٩	٪٤٩	٪٣	٪١٠٠
أنثى	٪٧	٪٥	٪٤٣	٪٤٣	٪٢	٪١٠٠

إن نسباً أعلى من الخريجات منه من الخريجين ترى أنه لا توافق أبداً بين الإعداد الجامعي والمهنة الحالية، بينما اعتبرت نسب أكبر من الخريجين أن هذا التوافق كلي، مما يدعم ما ورد سابقاً في التحليل حول التوافق الأوضح بين الإعداد الجامعي ومهن الرجال. وتظهر أعلى نسب من مستويات التوافق لدى خريجات الجامعة اللبنانية–الأميركية و«الجامعات الأخرى» فالجامعة الأميركية، ولدى خريجات العلوم الصحية والعلوم الاجتماعية والاقتصادية والإدارية والحقوق، ثم خريجات تربية– هندسة داخلية– إعلام، ولدى العاملات في قطاعات الخدمات والتجارة والصناعة والطباعة، ولدى العاملات في فئة أرباب العمل– الكادرات العليا– المهن الحرة– أصحاب المهن المستقلة.

١١) التقدير لمدى الاستفادة من مختلف مقومات الإعداد الجامعي في ممارسة المهنة الحالية:

توزع النسب المئوية للخريجات بحسب تقديرهن لمدى الاستفادة من مختلف مقومات الإعداد الجامعي في ممارسة مهنتهن الحالية

مدى الاستفادة مقومات الإعداد الجامعي	لا استفادة البتة	مستوى متدنٍ	مستوى متوسط	مستوى مرتفع	غير معني	المجموع
المواد النظرية	٥,٨	٩,٢	٥٣,٦	٢٨,٥	٢,٩	١٠٠
المواد التطبيقية/المختبرية	١٣,٦	١٨,٩	٣٥,١	١٨	١٤,٥	١٠٠
التدريب الميداني	١٩,٢	١٦,٦	٣٣,١	١٤,٨	١٦,٣	١٠٠
المهارات التقنية المكتسبة في الجامعة	١٦,٣	١٨,٤	٣٠,٩	١٤,٨	١٩,٦	١٠٠
مدة الدراسة الجامعية	٦,٤	٩,٢	٤٦,٢	٣٢,٤	٥,٨	١٠٠
اللغة الأجنبية	٨,٤	١٠,٤	٢٧,٥	٤٨,٨	٤,٩	١٠٠
مساهمة الإعداد الجامعي في التأقلم مع التقنيات والمعطيات الحديثة	٨,٥	١١,١	٤٢,٣	٢٦,٢	١٢	١٠٠

من المقلق بمكان أن يصرّح حوالي ثلث الخريجات بأنهن لم يستفدن أبداً أو بأنهن استفدن بمستويات متدنية من التدريب الميداني، ومن المهارات التقنية المكتسبة في الجامعة، ومن المواد التطبيقية من أجل ممارسة مهنتهن الحالية. وتدل هذه المعطيات على تباين واضح بين نوعية المهارات العملية والمواد التطبيقية المدرّسة في الجامعات اللبنانية من جهة، والمتطلبات التقنية والميدانية لسوق العمل من جهة أخرى. كما أننا نتبين منها أن التدريب الميداني الفعلي للخريج يتم في سوق العمل، وأن المواد النظرية والمهارات الحياتية العامة التي يكون قد اكتسبها في الجامعة تشكل خلفية ضرورية لنجاح هذا التدريب أثناء الخدمة.وتدلي أكثر من نصف الخريجات بأن مستوى استفادتهن من اللغة الأجنبية مرتفعة، وأكثر من ربعهن بأن استفادتهن من المواد النظرية، ومن مدة الدراسة (التي تتيح بناء المهارات الاجتماعية)، ومن مساهمة الإعداد الجامعي في التأقلم مع التقنيات والمعطيات الحديثة مرتفعة، مما يدعم مقولتنا السابقة.

ويلاحظ أن أعلى النسب قد تركزت في المستويات المتوسطة أياً كان قطاع العمل والفئة الاجتماعية–الاقتصادية للمهنة والجامعة وميدان الاختصاص، باستثناء حالة واحدة حيث تصرح ٦٢,٨٪ من خريجات الجامعة الأميركية بأن إعدادهن الجامعي يساهم بشكل مرتفع في مساعدتهن على التأقلم مع التقنيات والمعطيات الحديثة.

ثم أن الرجال يصرحون، بنسب أهم من النساء، عن استفادتهم من المواد التطبيقية التي درسوها في الجامعة في ممارسة مهنتهم الحالية، فهل يعني ذلك أن المهن التي تمارسها النساء تستدعي الاستعانة بالمكتسبات العملية أقل مما تستدعيه مهن الرجال؟ كما أنه يبدو أن الخريجين قد استفادوا بنسب أعلى من الخريجات من التدريب الميداني ومن المهارات التقنية خلال الدراسة الجامعية، مما يمكن أن يفسر بطريقتين: إما أن الخريجات لم يتابعن، ضمن الاختصاصات ذات الطابع الأنثوي خاصةً، ما يكفي من التدريب الميداني كي يتمكنَّ من الاستفادة منه، وإما أن طبيعة مهنهنّ لا تتطلب الاستعانة كثيراً بمكتسبات التدريب الميداني.

خلاصة:

تقودنا إذاً مقاربة هذه المعطيات من زوايا إجتماعية واقتصادية وتربوية إلى الخلاصات التالية:

* يمكن الحديث عن عدالة ما بين الجنسين في النسب الإجمالية لخريجي التعليم الجامعي الذي يُفضي إلى درجة جامعية أولى، إلا أن التباين يظهر في توزع الخريجات وفقاً للاختصاصات، واللواتي يتركزن أكثر من الخريجين في الاختصاصات التربوية والإعلامية والأدبية، ويفسحن المجال واسعاً للرجال في الهندسة (ما عدا الهندسة الداخلية) والعلوم الطبيعية والبحتة والمعلوماتية. كما أن النشاطات الاقتصادية للخريجات تتركز ضمن قطاع الخدمات والتربية، وتتراجع بوضوح في القطاعات «الذكورية» كالصناعة، وتنسجم هذه الأرقام إلى حد كبير مع التوزع العام للقوى العاملة النسائية عام ١٩٩٦، حيث بلغت ٧٦,٦٪ ضمن قطاع الخدمات(٢)، فهل يعني ذلك أن مساهمة الشهادة تقتصر على تمكين المرأة من الترقي المهني ضمن نفس القطاعات الإنتاجية، دون أن تؤهلها لمزاحمة الرجل في «قطاعاته»؟ ثم أن مهن ثلاثة أرباع الخريجات تتواجد ضمن الطبقات الوسطى وطبقة الموظفين العاديين، بينما يتواجد أكثر من نصف الخريجين في الطبقات الميسورة، ويسطع التفاوت في الرواتب لصالح الخريجين، وهذه أدلة أخرى على عجز المؤهلات العلمية للخريجة عن تحدي المسلمات والتصورات الاجتماعية التقليدية حول حقوق المرأة المهنية.

غير أن هذا التصنيف المهني لا يمنع الخريجات من التعبير عن رضاهن لجهة المردود المعنوي والاجتماعي الذي توفره لهن مهنتهن، بالرغم من تحفظاتهن لجهة المردود الاقتصادي. وتبرر عالمة الاجتماع الفرنسية دورو–بيلا هذه الظاهرة، بحيث تعتبر أن الشهادة «تتمتع، بالإضافة إلى جدواها الاقتصادية البحتة، بقيمة على صعيد مختلف «الأسواق» الرمزية مثل الزواج والحياة الاجتماعية اليومية. اليوم كما في الأمس، يمكن الشهادة أن تكون ذات مردود على صعيد المكانة الاجتماعية، العلاقات، الارتباطات، علماً بأن القيمة الإسمية للشهادة هي التي تهم، على اعتبار أنها تعكس قيمة الخريج»(٣).

* يساهم الحصول على شهادة الإجازة أو ما يعادلها في تأمين فرص عمل لحوالي خُمس الخريجات في السنة الأولى بعد التخرج، ويتضاءل أثره سنة بعد سنة إذ تضعف القيمة الزائدة التي يضفيها الإعداد على مهارات الخريجة مع مرور الزمن،

(٢) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، **التقرير الوطني للتنمية البشرية في لبنان**، بيروت، ١٩٩٩، ص ٧٣.

(٣) Marie Duru-Bellat, Agnès van Zanten, **Sociologie de l'école**, Coll. U., Paris, Armand Colin 1999, p. 66.

أي أن هذه الشهادة تبقى «فاعلة» على الصعيد الاقتصادي لمدة محدودة من الزمن تناهز الخمس سنوات. إلا أن الوضع المهني لخمس الخريجات لا يبدو مستقراً نظراً لكونهن متعاقدات، كما أن ٥٩٪ منهن يتقاضين ما ينص عليه القانون اللبناني وما دون.

نستشف من ذلك أن الشهادة، إذ تؤمن فرص عمل مقبولة نوعياً، تبقي الأوضاع المهنية لقسم مهم من الخريجات غير مستقر أو ضمن ما يمكن تسميته بالبطالة المستترة ذات المفاعيل الخطيرة على الوضع النفسي والمعيشي للخريجة. ويحدد تقرير الأمم المتحدة هذا النوع من البطالة على أنه «عدم الاستخدام الأمثل لمهارات الفرد وقدراته في مجال عمله، إنخفاض الإنتاجية الحدية للفرد في العمل الذي يؤديه، عدم حصوله على عائد من عمله يسمح بإشباع حاجاته الأساسية»(٤)، وتنطبق هذه التعريفات على ما تم استخلاصه حول نقص الملاءمة بين المهارات المكتسبة والمهنة المزاولة، وحول عدم كفاية رواتب قسم مهم من الخريجات وعدم رضاهن عنها وعن تقدير المؤسسة لجهودهن الفردية.

* ينوّع حصول الفتاة على شهادة من الإمكانيات المهنية المتاحة لها، حيث يتسنى لخريجات نفس الاختصاص ممارسة عدة أنواع من المهن وفقاً لحاجات سوق العمل، بينما يتبين في الدراسة المذكورة أعلاه أن السبب الأساسي الذي يحدد اختيار المرأة ذات المستوى التعليمي المتوسط وما دون لعملها هو أن هذا الأخير «هو الإمكانية الوحيدة المتاحة». كما أن الإعداد الجامعي يضاعف بفعالية فرص تموضع المرأة ضمن الفئات الوسطى وفئة المهن الحرة والكادرات العليا، إلا أن مستوى الإجازة أو ما يعادلها يعد بداية الطريق التي تسهل الوصول إلى الفئة الأخيرة، وتزيد فرص الخريجة في هذا المجال مع حيازتها مستويات علمية أعلى.

* يمد الإعداد الجامعي الخريجة بمهارات حياتية أكثر منه بمهارات تقنية بحتة، بمعنى أنه يُكسبها مهارات التواصل والتخاطب بلغة أجنبية، والتكيف مع حاجات التدريب المهني والتطوير الذاتي. كما أنه يساعدها على بلورة مشروع مهني يخولها تشخيص مكامن الضعف والقوة في ظروفها المهنية ومن السعي إلى تحسينها. وتبين دراسة «المرأة العاملة في لبنان» أن النساء الجامعيات العاملات «يقمن بأعمالهن بتصور سابق، يبدو أنه مزيج من تأثير الأهل وأوساطهن المحلية وميولهن

(٤) الاسكوا، **قضايا التشغيل والتنمية البشرية في البلدان العربية**، سلسلة دراسات التنمية البشرية، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٩٧، ص ٤٢.

الشخصية، مآله تعزيز أوضاعهن وتحصينها على المستويين الأسري والاجتماعي»[٥].

* تحظى الخريجات المُجازات ذات المنشأ الاجتماعي العمالي بحركية إجتماعية ترفعهن على الأقل من طبقة المنشأ إلى طبقة المستخدمين العاديين، وعلى الأكثر إلى طبقة الكادرات والمهن الحرة، كما ينطبق هذا الوضع على الخريجين. بينما في فرنسا، في العام ١٩٩٥، بينت دراسة أجريت على الأوضاع المهنية لحاملي شهادة الإجازة أو ما يعادلها بعد خمس سنوات من تخرجهم أن ٢٪ منهم كانوا ضمن طبقة العمال[٦].

غير أن أثر الخلفية الاجتماعية–الاقتصادية يبقى فاعلاً بوضوح عبر فرز الخريجات في سوق العمل وفقاً لمنطق: خلفية إجتماعية– إقتصادية ميسورة؟ قطاع مدرسي وجامعي خاص؟ إختصاصات صحية وهندسية؟ علاقات شخصية وعائلية؟ قطاع عمل خاص ؟ أولوية في المناصب والرواتب العليا. وعليه، يمكن الاستعانة بنظرية «التصفية الاجتماعية» Théorie du filtre في تحليل العلاقات بين الإعداد الجامعي وسوق العمل في لبنان، بحيث يؤدي النظام الجامعي دوراً أساسياً في تكملة ما قامت به المدرسة من استبقاء ذوي الصفات السلوكية والأخلاقية المحبذة من قبل البنية الاجتماعية–الاقتصادية، فيكافئ سوق العمل الخريج على «صموده» أكثر منه على طبيعة ونوعية إعداده. من هنا، كلما زاد عدد المنتقين (أي الخريجين)، كلما اضطر سوق العمل إلى اعتماد معايير تمايزية إضافية مثل إسم الجامعة، والاختصاص، والخبرة السابقة للخريج.

وبالرغم من كون الجامعة في لبنان تساهم في تكريس الفروقات المهنية الطبقية والجنسية، وفي إقناع المجتمع بشرعية هذه الوقائع، غير أنه من غير المسموح اعتبارها المسبب لهذا الوضع، إذ أن الاندماج الاجتماعي في عصرنا الحالي لا يقتصر على كونه توافقاً ما بين رساميل بشرية ومواقع مهنية، بل أنه يتبلور نتيجة لمسارات شخصية معقدة ومترابطة مع بعضها ومع محيطها، تتأثر بمجموعة من التصورات والمفاهيم الاجتماعية حول العلم والمجتمع والإنسان. فما مدى مساهمة الخريجات الجامعيات في تنشيط اندماجهن الاجتماعي والمهني؟

(٥) جاك قبانجي، أسعد الأتات، **المرأة العاملة في لبنان**، التجمع النسائي الديمقراطي اللبناني، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ١٩٩٧، ص ٢٦٤.

(٦) Direction de l'Evaluation et de la Prospective, **Après le baccalauréat, quelles études, quels emplois?**, Note d'Information du Minsitère de l'Education Nationale, Paris, Février 1966.

الخريج المتخصص والمناهج الأكاديمية في معاهد الفنون الخاصة والرسمية في لبنان

وطفاء حمادي هاشم(*)

مقدمة

تبرز اليوم ضرورة البحث في المناهج الأكاديمية في المعاهد الفنية اللبنانية الخاصة والرسمية، تحت ضغط الشعور بالحاجة المتزايدة للاطلاع على مستقبل الخريج المسرحي، وذلك بسبب ندرة الدراسات التي اتخذت خريجي معاهد وأقسام الفنون والتمثيل موضوعاً لها، مع العلم أن الكثير من الدراسات والأبحاث والمهرجانات المسرحية(١) قد تناولت عناصر المسرح: كالنص المسرحي، والخشبة المسرحية وأشكالها، وتناولت أيضا طبيعة العلاقة مع الجمهور المسرحي، وأشكالها، ومستوياتها، والممثل المسرحي، الذي تم التطرق إليه فقط من جهة التدريب الجسدي، والانفتاح على التقنيات التمثيلية المتنوعة(٢).

أما الخريج المتخصص (الممثل، والتقني، والمخرج) فلم تتم دراسته، وهو لا يزال خارج دائرة الاهتمام الفعلي، لذلك نحاول في هذا البحث الكشف عن مناهج التدريس في أقسام ومعاهد التمثيل الوطنية والخاصة القائمة في لبنان، وهي خمسة: معهد الدروس المسرحية والسمعية المرئية والسينمائية (I.E.S.A.V)(٣) التابع

(*) أستاذة في النقد المسرحي في جامعة اليسوعية في بيروت والجامعة اللبنانية (سابقاً).

(١) مهرجان المسرح التجريبي السنوي الذي يعقد في القاهرة، ومهرجان قرطاج السنوي للمسرح، وغيرها من المهرجانات التي تعقد سنويا في الكويت والبحرين.

(٢) الممثل المسرحي، **مجلة المسرح المصرية**، عدد ٦٢، القاهرة، ١٩٨٠، ص ٣٠.

(٣) Institut des Études Scéniques, Audio-Visuelles et cinématographiques I.E.S.A.V.

لجامعة القديس يوسف في بيروت،وقسم فنون الإعلام (Communication Arts) التابع للجامعة اللبنانية الأميريكية (.L.A.U)، وقسم التمثيل التابع للجامعة اللبنانية، وقسم المسرح التابع لمركز الإعداد والتدريب في كلية التربية / الجامعة اللبنانية، وقسم التمثيل في الأكاديمية اللبنانية للفنون، (ALBA الألبا).

ونتناول في هذه الدراسة مناهج إعداد الطالب والتطلع إلى تخريجها للفنان المتخصص في المعاهد والأقسام الثلاثة الأولى. أما قسم التمثيل في الألبا وقسم المسرح في كلية التربية، فلن نتطرق إليهما،لأنهما افتتحا حديثا ولم يخرّجا ممثلين مسرحيين حتى تاريخ إعداد هذه الدراسة.

غاية البحث

تكمن الغاية من هذا البحث في الكشف عن تخصص الطالب الخريج من أقسام ومعاهد الفنون/ممثلاً، مخرجاً/تقنياً، والعمل على تحسين مستواه الفني والأكاديمي في ظل التطورات التقنية وظهور ما يسمى بالفن التكنولوجي.

أهداف البحث

تقوم أهداف هذا البحث على الاطلاع على المناهج التي تدرس في المعاهد الخاصة والرسمية الثلاثة في لبنان، مما سيؤدي حتماً إلى بلورة المنهج الذي يخرج فناً متخصصاً، الأمر الذي يطرح أمامنا تساؤلات متنوعة تسهم في الكشف عن مناهج التعليم في معاهد وأقسام الفنون والتمثيل في لبنان لأن المعاهد بدأت منذ تأسيسها بإعداد ممثل مسرحي، والتي تؤدي إلى تتبع المسار التاريخي لإعداد الممثل في لبنان، فتكشف أولاً: عن العوامل التي أسهمت في تأسيس معاهد التمثيل وأقسامه.

ثانياً: تأسيس معاهد الفنون والتمثيل في لبنان.

ثالثاً: الاطلاع على المواد التي وضعت في كل من هذه المعاهد والأقسام.

رابعاً: الاطلاع على إمكانية تعديل المناهج لتحقيق هدف تخريج متخصص، وربط ذلك بالتطورات التقنية الحديثة.

للإجابة على هذه التساؤلات، سنتوقف عند هذه العناوين المذكورة:

بدايات الفن المسرحي، وجود ممثل وفنان شامل و ليس متخصصاً

البدايات:

بدأ الفن المسرحي (الإخراج، والتمثيل، والتأليف المسرحي) في لبنان ابتداء من

منتصف القرن التاسع عشر، بدافع التقليد والإعجاب بما كان هواة المسرح يشاهدونه من عروض كانت تقدمها الفرق المسرحية القادمة من الغرب (فرنسا وإيطاليا). فكان أن بدأ هؤلاء بالتمثيل تبعاً لبعض القواعد التي وضعها الرجل المسرحي اللبناني مارون النقاش في العام ١٨٤٨ لأن التمثيل كان أول عمل فني تلقفوه من الغرب، ولأنه لم يكن قد تبلور بعد مفهوم الإخراج أو ظهور مخرج في تلك المرحلة.لذلك بادر الممثلون المؤدون بالكتابة والإخراج والتمثيل الذي كان تبعاً للمسار الحرفي الشعبي المألوف: متمرن يأخذ عن معلم، وعصامي يجتهد وينتقي مصادره من هنا وهناك[٤]، لأنه أيضاً لم تكن قد تبلورت في لبنان بعد في منتصف القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، أي نظرية خاصة أو جديدة على مستوى التمثيل والعرض خارج التقاليد الأدائية التمثيلية التي استقرت في مصر (وكان من بين واضعي هذه التقاليد لبنانيون مخرجون وكتاب مثل المخرج المسرحي جورج أبيض الذي درس في باريس على الممثل الفرنسي سيلفان عام١٩٤٠. وعند عودته إلى مصر ألف فرقة مسرحية ضمت الممثلين الموهوبين من اللبنانيين والسوريين والمصريين، ومثل الكاتب المسرحي فرح أنطون، والممثل سليمان القرداحي الذي سافر بفرقته إلى تونس لتسهم في تعريف الشعب التونسي على المسرح...)

أولا – العوامل التي أسهمت في تأسيس معاهد الفنون في لبنان / مقدمة تاريخية:

١ – تصنيف التمثيل كمهنة

أدرك الممثلون والمسرحيون اللبنانيون الذين كانوا يمثلون على الخشبة المسرحية المصرية في منتصف القرن التاسع عشر أن التمثيل صار مهنة شاملة (أي تشتمل على مختلف أنواع الفنون، التمثيل، والديكور،والرقص والغناء..) ومعقدة، وهي تحتاج لممثل موهوب ومتخصص يساعده المعلم الجيد على استخدام نفسه وجسده بأفضل طريقة ممكنة، بواسطة إشارات، أو تلميحات معينة تطلق قدرة هذا الممثل على التعبير أو تقوي نقاط الضعف لديه[٥]. لهذا ظهرت ضرورة إعداد الممثل

(٤) بوتيتسفا، تمارا؛ **ألف عام وعام على المسرح العربي**، ترجمة توفيق المؤذن، بيروت، دار الفارابي ١٩٩٠، ص. ٢٥٠.

(٥) نجم، محمد يوسف؛ **المسرحية في الأدب العربي الحديث**، بيروت، دار بيروت للطباعة والنشر، ١٩٥٦، ص. ١٥٥.

وتكوينه في العالم العربي في سياق مدروس إلى حد ما أو في سياق يجعل موهبة الممثل تترافق مع دراسة التمثيل و تستدعي تأسيس معاهد للتمثيل المسرحي.

وبعد تطور التجربة المسرحية في مصر التي أسهم فيها معظم الفنانين اللبنانيين (مثل المخرج اللبناني سليم النقاش الذي انتقل بفرقته إلى مصر في أواخر القرن التاسع عشر)، تضاعفت أيضاً الحاجة إلى تطوير إعداد الممثل و تدريبه على أساليب تمثيلية متنوعة تسهم في تنمية موهبة الممثل وتطويرها «فالممثل يقع في خطأ بالغ باعتقاده أن مواهبه الطبيعية تعفيه من الحاجة إلى الدراسة والتخصص. لذلك لا يجب أن يغفل عن أن العمل في قاعة الدرس هو مجرد تحضير لخشبة المسرح»[٦].

٢- التأثر باتجاهات التمثيل الغربية

واكب حركة رجال المسرح اللبنانيين، الذين كانوا يعدون الممثلين وفق مفاهيمهم الخاصة، ظهور أصحاب الاتجاهات الفنية الغربية الواقعية والرومنسية والإنجازات المشهدية التي غيرت وجه المسرح، أمثال أدولف آبيا وغوردن كريغ وأندريه أنطوان الذين أسسوا مدارس للتمثيل في بدايات القرن العشرين[٧].

وبما أن مطلع القرن العشرين كان زمن صعود الإيديولوجيات وانهيار نظريات وتيارات، وبما أنه كان عصر الانفتاح على الغرب لاسيما بعد إرسال البعثات العربية المصرية للدراسة في أوروبا، كان لا بد من تأثر المسرحيين اللبنانيين والعرب بالفرق الأجنبية (كالفرق الإيطالية والكوميدي فرنسيز) التي زارت مصر ولبنان، وبالأساليب التمثيلية الحديثة التي تعرفوا إليها من مؤسسات الإعداد التي أقيمت في مصر، وشكلت حلقات مداولة وتبادل تجربة وتعلم واختبار: مدارس، مختبرات، مراكز ومحترفات، ستوديوهات، أماكن عاملة على رفع الكفاءة وتفجير القوى وإنضاج الأفكار، وإعداد ممثل جديد[٨]. وقد نشأت هذه المؤسسات كما يقول كروشياني: «بهدف فتح آفاق جديدة أمام مستقبل المسرح، ومن أجل منحه مستقبلاً مضموناً ومتماسكاً»[٩]:

---

(٦) لويس، روبرت ؛ **نصيحة للممثلين**، ترجمة سامي صلاح، مراجعة محسن مصيلحي، القاهرة، أكاديمية الفنون، ٢٠٠٠، ص. ٣٣.

(٧) Corvin, Michel, **Dictionnaire Encyclopédique du Théatre**, Paris, Bordas, 1989 - P. 102.

(٨) بوتيتسفا، المرجع السابق، ص. ٢٧٨.

(٩) Cruciani, Fabrizio, **Apprentissage, Exemples Occidentaux**, Paris, Bordas, 1986, P. 320.

٣- المسرح اللبناني ومحيطه العربي، تأسيس المعاهد للتمثيل فقط

تفاعل المسرح اللبناني، كما أشرنا سابقاً، مع محيطه العربي في الربع الأول من القرن العشرين ومع التراكم المسرحي الكبير الذي نتج من جهود المسرحيين اللبنانيين والسوريين والمصريين، والذي تبلور في سياق عملي عندما شرع المسرحيون والفنانون العرب، بوضع أسس علمية لهذه المهنة عن طريق إنشاء معاهد للفنون المتنوعة: فأنشىء في مصر كونسرفاتوار للفن الدرامي في العام ١٩٣٠، وكان من بين الذين تسلموا إدارته المخرج المسرحي المصري زكي طليمات. تضمنت مناهج هذا الكونسرفاتوار الكثير من مواد الاختصاص المسرحي منها: تاريخ الأدب العربي، واللغة الفرنسية، والإلقاء المسرحي، وتاريخ المسرح العالمي والدراما الذي كان يدرّسه طه حسين، والغناء، والرقص، والديكور، والإضاءة، والماكياج. وكان أغلبها ذا مرجعية مسرحية وفنية غربية شكلت هي نفسها أساساً للمناهج التي وضعت في ما بعد في المعاهد المسرحية السورية واللبنانية وغيرها من المعاهد العربية[١٠]. الملاحظ أن هذه المناهج كانت تركز على طريقة معينة في الأداء لا تخرج عن الفهم السائد عن التمثيل في تلك المرحلة، الإلقاء والنطق المفخم، ولم تتطرق تلك المواد لموضوع الإخراج، أو التخصص.

وفي العام ١٩٤٤، أنشيء المعهد العالي لفن التمثيل في القاهرة، واحتوى على ثلاث كليات: التمثيل، والنقد المسرحي، والتكنيك المسرحي. وتجدر الإشارة إلى أن هذا الكونسرفاتوار لم يطل به الأمد أكثر من سنة، لأن الدراسة المختلطة للشباب والفتيات في مصر أثارت سخط الدوائر الدينية واحتجاجها. وفي العام نفسه، أنشأ المعهد العالي للفنون المسرحية في الكويت وترأسه زكي طليمات[١١].

وفي العراق أسس أول قسم للمسرح تابع لمعهد الفنون الجميلة في بغداد، وكان يهدف لتربية الممثل ولتحضير الكوادرالمسرحية (مخرج، ومؤلف...). كما عملت الدولة في تونس، على تأسيس معهد للمسرح ترأسه الباحث المسرحي محمد عزيزه عام ١٩٥٩، وقد تزامن تأسيس هذا المعهد في تونس مع تأسيس الكونسرفاتوار الوطني للموسيقى والرقص[١٢].

(١٠) بوتيتسفا، المرجع السابق، ص. ٢٧٧.
(١١) المرجع نفسه، ص. ٢٧٧.
(١٢) المرجع نفسه، ص. ٢٧٦.

نلاحظ إذن أن المعلومات الواردة عن المناهج لم تشر إلى مادة للاختصاص في مجال محدد: كالتمثيل، أو الإخراج...

١-تأسيس معاهد التمثيل في لبنان

بدأت فكرة تأسيس معاهد التمثيل في لبنان نتيجة الاحتكاك والتفاعل المتواصلين بين المسرحيين اللبنانيين والمصريين منذ منتصف القرن التاسع وبدايات القرن العشرين، وصولاً إلى الأربعينات منه. وظهرت فعالية هذا الاحتكاك في الأعمال المسرحية المشتركة التي قام بها اللبنانيون والمصريون على الخشبة المصرية، وفي اطلاع المسرحيين اللبنانيين على الاتجاهات التمثيلية الجديدة التي تعرف عليها المسرحيون المصريون، عن طريق البعثات للخارج التي بدأت في مصر خلال منتصف القرن التاسع عشر (منذ عهد محمد علي باشا وصولاً إلى عهد اسماعيل باشا، وقد أصر هذا الأخير على افتتاح دار الأوبرا في القاهرة بـ«أوبرا عايدة» التي ألفها الموسيقي الإيطالي فردي)[١٣]. وظهرت بدايات هذا التأسيس في لبنان مع:

أ – معهد الزهراء

ظهر معهد الزهراء لتعليم التمثيل في مدينة «طرابلس». وأنشأه (عبدالله الحسيني) عام ١٩٤٢ بناء على علم وخبر رسميين. وكان الحسيني قد ذهب إلى مصر ومثل في أفلام مشهورة[١٤] درّس هذا المعهد بعض أوائل ممثلي التلفزيون والمسرح الطرابلسيين أمثال (ماجد أفيوني وغيره).

ب – معهد التمثيل الحديث

تشكلت في مرحلة الستينات حالة ثقافية متطورة ومتنوعة بسبب انفتاح المؤسسات اللبنانية الثقافية على الثقافة الغربية الأوروبية. وانجلت مظاهر هذه الحالة في المسرح بتأسيس «معهد التمثيل الحديث» عام ١٩٦١(بالتنسيق مع لجنة المسرح العربي في مهرجانات بعلبك وكانت تترأسها سعاد نجار) من قبل المخرج المسرحي اللبناني منير أبو دبس الذي اطلع في فرنسا على الاتجاهات الحديثة في التمثيل المسرحي، وذلك بهدف «إعطاء نفس جديد للمسرح في لبنان، وتحقيق انطلاقة

(١٣) المرجع نفسه ص. ١٣٩.

(١٤) **تاريخ العرب والعالم**، عدد خاص بطرابلس، السنة ١٣، العدد ١٤٢، آذار – نيسان ١٩٩٣، ص. ٩٠.

جديدة للنشاط المسرحي تقوم بالدرجة الأولى على إعداد الممثل لأنه بالإمكان إنشاء ما لا يحصى من دور المسرح ومن القاعات المهمة والمؤسسات، ولكن هذا كله أسهل من إعداد ممثل كبير»(١٥).

وكان منهج «معهد التمثيل الحديث» يتكون من دروس نظرية وعملية اعتمدت على نظريات غربية في الأداء المسرحي، مثل نظريتي ستانسلافسكي وغروتوفسكي وغيرهما. تدرب في هذا المعهد المخرج المسرحي اللبناني أنطوان ملتقى أستاذ الفلسفة، ومؤسس قسم التمثيل في معهد الفنون الجميلة، وزوجته لطيفة ملتقى، والمخرج اللبناني ريمون جبارة، والممثل المسرحي والتلفزيوني أنطوان كرباج،والممثلون الآخرون ميشال نبعة، ومادونا غازي، ورضى كبريت، ورضى خوري، وميراي معلوف، ورينيه ديك(١٦).

ج – المركز الجامعي للدراسات المسرحية
Centre Universitaire d'Études Dramatiques (C.U.E.D)

تتالى تأسيس المحترفات والأندية في لبنان، مثل المركز الجامعي للدراسات المسرحية عام ١٩٦١، الذي تأسس في نطاق «المدرسة العليا للآداب»، وهي كلية جامعية اعتمدت منذ البداية المعايير الفنية التي تدور في دائرة فرانكوفونية جامعية. ومن طلاب المركز: جلال خوري، وشريف خزندار، وروجيه عساف، وأندريه بركوف. وكان معظم هؤلاء الممثلون يعملون في الصحافة(١٧).

ارتبطت مناهج هذه المعاهد الموجودة في لبنان بالمرجعيات الأوروبية، الفرنسية والانكليزية، وشددت على تخريج ممثل ربطته بمناخها وبلغتها، لذا كان المسرح يقدم إما باللغة الفرنسية وإما باللغة الانكليزية، وكان تدريب الممثل يعتمد على تقنيات وأساليب تقنية غربية.

د – قسم التمثيل / كلية الفنون – الجامعة اللبنانية

بعد ظهور هذه المراكز الفنية الخاصة في لبنان، برزت ضرورة تأسيس معاهد فنية وطنية تسهم في تطوير البحث الدرامي وابتكار أساليب درامية جديدة.

---

(١٥) السعيد، خالدة ؛ **الحركة المسرحية في لبنان:١٩٦٠–١٩٧٥ تجارب وأبعاد**، بيروت، لجنة المسرح العربي مهرجانات بعلبك، ١٩٩٨، ص. ٩٢.

(١٦) المرجع نفسه، ص. ٩٢.

(١٧) السعيد، خالدة؛ المرجع السابق، ص. .٩٢.

في عام ١٩٦٥، أنشئ معهد الفنون في الجامعة اللبنانية، وخصص ضمن نطاقه قسم لتدريس التمثيل المسرحي (وسمي بقسم التمثيل انطلاقاً من المناهج التي خصصت لتخريج ممثل فقط) الذي شكل محطة أساسية في تاريخ المسرح اللبناني. وعين أول رئيس قسم له أستاذ الفلسفة آنذاك والمخرج المسرحي انطوان ملتقى، فوضع مع مجموعة من الأساتذة، بشكل مقتضب وعام، بياناً بالمواد وبمحتواها، أغلبها كان يستند إلى المناهج الغربية التي اطلعوا عليها. وحددت مدة الدراسة في هذا القسم بثلاث سنوات، تضاف إليها سنة تحضير مشروع الدبلوم(١٨).

كما استعان ملتقى أيضاً بمناهج المعاهد الأكاديمية التي كانت معتمدة في «حلقة المسرح اللبناني» التي أسسها مع زوجته المحامية المخرجة لطيفة ملتقى، ولكن مع إضافة بعض التطوير عليها. نذكر من مواد هذه المناهج الديكور، والإخراج، والماكياج، والإضاءة. أما بالنسبة إلى التمثيل فقد اعتمد مذهبا ستانسلافسكي وبرتولد بريشت(١٩).

وتضمنت هذه المناهج أيضاً حسب إيلي لحود: «تقنية فوتوغرافية، وتقنية سينمائية، وتمارين صوت، وتجويد، وأداء، وإلقاء، ومونتاج صوت وصورة، وتصوير، وتسجيل، وسينوغرافيا..»(٢٠)

لعبت هذه المناهج في البداية دوراً مهماً في ترسيخ قسم المسرح في معهد الفنون وفي تكريسه كمركز يرفد الحركة المسرحية اللبنانية بفنانين متخصصين وصار، كما يقول أنطوان ملتقى «معيناً لرجال المسرح وحركة المسرح، فالمخرج لم يعد مضطراً إلى أن يصرف وقتاً طويلاً وجهوداً لإعداد ممثليه، بل صار بإمكانه دعوة ممثلين خريجين ومعدين ولا ينتظرون إلا فرصة للعمل»(٢١).

وفي عام ١٩٦٦، عين للتدريس في هذا القسم أساتذة مثل منير أبو دبس، وبرج فازليان، وجلال خوري، وشكيب خوري، ولطيفة ملتقى، وروجيه عساف،

(١٨) لقاء خاص مع المخرج المسرحي أنطوان ملتقى، رئيس قسم التمثيل السابق/ الجامعة اللبنانية، معهد الفنون الجامعة اللبنانية، بيروت،٢/ ٥/ ٢٠٠٠.

(١٩) المصدر نفسه.

(٢٠) لقاء خاص مع إيلي لحود، رئيس قسم التمثيل في الجامعة اللبنانية، معهد الفنون الفرع الثاني، الجامعة اللبنانية، ٢/ ٢/ ٢٠٠١.

(٢١) لقاء خاص مع أنطوان ملتقى، المصدر السابق.

وريمون جبارة، وغيرهم. وهؤلاء الأساتذة هم مؤسسو الحركة المسرحية في لبنان، وهم الذين يخرجون حاليا الأجيال المسرحية، هذا مع العلم أن أغلبهم قد دخل المسرح من باب الشغف الثقافي، وليس من باب الاختصاص المسرحي (انطوان ملتقى جاء المسرح من تدريس الفلسفة، وجلال خوري من الصحافة الفنية، وروجيه عساف من الطب، ولطيفة شمعون ملتقى جاءت من المحاماة ولكنهم اطلعوا على المسرح في المركز الجامعي، وفي معهد التمثيل الحديث كما ذكرنا سابقاً)[٢٢].

وفي مرحلة الحرب الأهلية اللبنانية، أي في منتصف سبعينات القرن العشرين زاد عدد الأساتذة المدرسين في هذا القسم، وكان منهم من تخصص في معاهد مسرحية أوروبية: إيطالية (رئيف كرم)، وروسية (يعقوب شدراوي)، ومنهم من لم يدرس في الخارج ولكنه درس المناهج المسرحية الغربية التي اعتمدت في المعاهد الموجودة في لبنان والمذكورة سابقاً.

ثم تضاعف عدد الأساتذة في هذا القسم، وأغلبهم هم خريجو قسم التمثيل في معهد الفنون نفسه.

هـ- معهد الفنون المسرحية والسمعية المرئية والسينمائية التابع للجامعة اليسوعية Institut des Études Scéniques, Audio-Visuelles et Cinématographiques (I.E.S.A.V)

أُسس هذا المعهد عام ١٩٨٧- ١٩٨٨، وتدرس فيه مناهج مسرحية ذات مرجعية غربية وتحديداً فرنسية. تبلغ مدة الدراسة فيه ثلاث سنوات، تضاف إليها سنة رابعة يحوز خلالها الطالب شهادة الدبلوم، وهي عبارة عن مشروع سينمائي أو مسرحي على أساسه يتم تخريجه.

يعتبر هذا المعهد أن الطالب هو «آلة بشرية تعمل من خلال ثلاثة أبعاد: فيزيولوجية، وسيكولوجية، واجتماعية، وتتكون من عدة عوامل: إحساس وتفكير وخيال ومخيلة وجسد، منها ينطلق هذا المعهد من أجل إعداد الممثل، وتنمية الإحساس والتخيل والذاكرة لديه، ومنها ينطلق أيضا لتطوير تقنية جسده بواسطة تجهيزات ومعدات متطورة تسهم في تهيئته كتقني»[٢٣].

---

(٢٢) لقاء مع المخرجة المسرحية لطيفة ملتقى، والأستاذة السابقة في قسم التمثيل /معهد الفنون / الجامعة اللبنانية، بيروت، ٥/ ١٢ / ٢٠٠٠.

(٢٣) ميشال جبر، أستاذ في IESAV، **ندوة عن المسرح اللبناني مشاكل وآفاق**، إعداد وطفاء حمادي، الناشر النادي الثقافي العربي، بيروت، ١٩٩٣، ص. ١٣٥.

و – اختصاص فنون الإعلام (Communication Arts) في قسم الفنون والإعلام (Arts and Communicaton) التابع للجامعة اللبنانية الأمريكية (Lebanese American University)

إن قسم «الفنون والإعلام» يتضمن فروعاً عدة من الفنون، بينها «فن الإعلام». وتبعاً لنظام المناهج الأمريكية الذي يشدد على الثقافة العامة قبل الاختصاص، يجب على طلاب هذا القسم، كما على بقية طلاب الجامعة، أن يدرسوا مواد مختلفة، منها اللغات والأدب والتاريخ والفلسفة والعلوم السياسية والاجتماعية وعلم النفس وغيرها، إلى جانب دراستهم المواد الرئيسية التي يختارونها.

طلاب «فن الإعلام» لديهم مواد مشتركة تُعطى لهم جميعاً، بالإضافة إلى مواد اختصاص فرعية داخل اختصاصهم، وكل هذه المواد تدرس من الزاويتين: النظرية والإنتاجية/العملية. فالاختصاصات الفرعية ضمن اختصاص «فن الإعلام» هي: ١) راديو/تلفزيون/فيلم، ٢) مسرح، و٣) الصحافة. والمواد المشتركة هي مواد أولية في كل هذه المجالات المذكورة. فلا يعتبر المسرح قسماً قائماً بذاته، ولا يدرّس كاختصاص مستقل، فمواد المسرح لا تشكل إلا جزءاً من الكل، والتمثيل جزء من هذا الكل، فلا يتخرج الممثل متخصصاً بالتمثيل، بل يشدّد البرنامج على تقنيات فن الإنتاج المسرحي.

هذه التفاصيل تفرّق بين الجامعة اللبنانية الأمريكية من جهة وبين المعهدين الفنيين التابعين للجامعة اللبنانية وجامعة القديس يوسف من جهة أخرى، أما في ما يخص المناهج، فهناك نوع من الاشتراك في بعض الأمور.[٢٤]

بعد التطرق إلى مناهج التدريس في معاهد الفنون المسرحية وأقسامها في لبنان، نستعرض المواد التي تضمنتها مناهج التدريس في هذه المعاهد، وذلك في محاولة للكشف عن المواد التي تشدد على إعداد الممثل المسرحي.

(٢٤) كنيعو، منى، **جريدة الديار**، ٣/٢٩/ ١٩٩٨، ص. ٦.

٢ – المواد التي تدرس في معاهد التمثيل

المواد العملية

L.A.U[٢٧]	I.E.S.A.V[٢٦]	قسم المسرح معهد الفنون الجامعة اللبنانية[٢٥]
– تمثيل	– تقنية صوت من إلقاء	– تمارين صوت، وتجويد
– تقنيات خشبة المسرح	وتجويد ولغة ومونتاج	– إلقاء وأداء
– عرض مسرحي	– الرقص والإيماء.	– إيماء ورقص
– كتابة نصوص	– تقنيات السينما والسمعي	– تقنية ومونتاج صوت وصورة
– إنتاج مسرحي ٢	المرئي	– ديكور
	– إضاءة	– ماكياج
	– ديكور	– إضاءة
	– سينوغرافيا وأزياء	– تقنية فوتوغرافية، تقنية سينمائية
	– الإنتاج المسرحي	– سينوغرافيا وأزياء
	– النقد المسرحي	– دراسة نصوص مسرحية

المواد النظرية

– تاريخ المسرح	– تاريخ المسرح الغربي	– تاريخ المسرح الغربي
– المسرح الحديث	– تاريخ المسرح العربي واللبناني	– الفن وعلاقته بفنون العرض
	– التأليف المسرحي	– تاريخ الفنون المسرحية
مواد نظرية وعملية	– العلوم الانسانية	– سوسيولوجية السينما والتلفزيون والمسرح
– إنتاج مسرحي ١	– التيارات الثقافية الحديثة	– علم الدلالة اللغة السينمائية والتلفزيونية
– دراسة متخصصة مع دورة تدريبية	– الميتولوجيا الحديثة	– علم نفس
	– محترف الكتابة المسرحية	
	– تحليل نصوص مسرحية	
	– سيميولوجيا الصورة	
	– علاقات دولية	
	– الميديا والمجتمع	
	– الراديو والتلفزيون والصحافة	
	– الإبداع الدرامي لدى الطفل	

(٢٥) إيلي لحود، المصدر السابق.

(٢٦) Annuaire de l'Université Saint-Joseph, Institut des Études Scéniques, Audio-Visuelles et Cinématographiques 2000-2001, P. 733.

(٢٧) معلومات مأخوذة من الآنسة هالة المصري.

بعد استعراض المواد التي تدرس في المعاهد والأقسام المسرحية الثلاثة، نلاحظ أن المواد العملية التي تعطى في المعاهد والأقسام الثلاثة تتشابه في مواد تدريب الممثل وإعداده جسدياً، ولكنها تختلف في طريقة إعداد الخريج، وذلك لاستخدامها المواد التي توفر التدريب على التقنيات والتجهيزات المسرحية والسينمائية: فمعهد I.E.S.A.V وقسم المسرح في COMM.ARTS- L.A.U يختلفان عن قسم التمثيل في معهد الفنون في أن طلاب هذا الأخير لا يستطيعون تطبيق ما تلقوه من مواد لأنه يفتقد إلى التجهيزات، وإلى خشبة مسرحية متطورة تتيح عرض كل أنواع المسرح، وأيضاً لأنه يفتقر إلى المؤثرات الضوئية والصوتية التي تعمق معرفته باستخدام الكاميرا مثلاً، أو حزم الإضاءة، أو المؤثرات الصوتية[٢٨]. وتتشابه كذلك المواد النظرية التي تدرّس في المعاهد المذكورة مع فارق في أن مناهج قسم التمثيل في الجامعة اللبنانية لا تتضمن مادة تاريخ المسرح العربي ولا المسرح اللبناني و لا نصوصهما المسرحية، مما يؤثر سلباً على العلاقة مع الجمهور لاسيما عندما ينخرط الممثل الخريج في سوق العمل، لأن دراسة النصوص المسرحية تخوله معرفة المضمون الذي ينبغي أن يعبر عنه في عرضه المسرحي، والذي ينبغي أن يتلاءم مع حاجة جمهوره.

يشير هذا التشابه والتمايز بين المواد المذكورة أعلاه، إلى أن المناهج التي تعتمد في المعاهد والأقسام الثلاثة تخضع لاعتبارات تختلف من معهد أو من قسم إلى آخر: ففي قسم التمثيل/معهد الفنون/الجامعة اللبنانية تركز المناهج على المواد التطبيقية والعملية، وهي تشدد على تقنية الممثل، وعلى تدريبه وإعداده جسدياً، في سياق يفوق في أغلب الأحيان الإعداد التمثيلي للطالب في القسمين الآخرين المذكورين سابقا: وفي معهد I.E.S.A.V تولى مادة تقنية الجسد أيضاً أهمية كبيرة، ويظهر ذلك من خلال المواد التي ذكرنا، إذ تتشابه هذه المواد مع تلك التي تعتمدها المناهج في قسم التمثيل في معهد الفنون، يضاف إلى ذلك أنه معظم الأساتذة أنفسهم يدرسون في هذه المعاهد(روجيه عساف، جلال خوري، ميشال جبر، غازي قهوجي... حسب لائحة أساتذة المعهد)[٢٩] بينما تختلف المواد التي تدريس التقنيات[٣٠]. وتوزع مناهج .L.A.U اهتمامها على إعداد الممثل تقنياً أي تدربه على

(٢٨) لقاء خاص مع إيلي لحود، المصدر السابق.

(٢٩) Annuaire de l'Université Saint-Joseph, p. 734.

(٣٠) لائحة المواد، المرجع نفسه، ص. ١.

استخدام الوسائل التقنية و تعمق معرفته بها ويساعدها في ذلك توفر المسارح المجهزة بأجهزة حديثة ومتطورة، بينما تقل هذه المسارح المجهزة لا بل تنعدم في معهد الفنون[٣١]، ولكن هذه المناهج تولي تقنية الجسد والأداء التمثيلي أهمية أقل، فيتخرج الطالب متخصصاً بالتقنيات وليس ممثلاً مسرحياً.

كما يشدد هذان القسمان على تدريس الإنتاج المسرحي الذي يمهد بدوره لربط التخصص بإنتاج سوق العمل، وليعلم الخريج طريقة التعامل مع شروط الإنتاج التي يخضع لها سوق العمل، لكن مناهج التدريس في قسم التمثيل/معهد الفنون لا تعتمد هذه المادة ولا توليها أهمية على الرغم من الدور الكبير الذي تلعبه في ربط عمل الخريج بسوق العمل، أما التخصص فهو أمر ما زال مفقوداً في المعهدين المذكورين في حين أن قسم التمثيل في الجامعة اللبنانية يخرّج ممثلاً متخصصاً، ولا يخرج فناناً متخصصاً في حقل التقنيات، بينما يتخرج الطالب في المعهدين الآخرين وهو يلم بالمواد إلماماً لا يفي بغرض التخصص، أو كما يقول رابليه Rabelais جمع من كل علم بطرف وهذا ما يتنافى مع مقتضيات الفن الحديث الذي يتطلب التخصص.

لأن التخصص المتعمق الطويل والانتماء إلى مؤسسة علمية جامعية حسب جان لوفيغل: «يحققان حضور الممثل على هامش المسرح الاحترافي، من خلال طموحات التخصص الجامعي الفني، ومن خلال حرصه على تجنب الابتذال الذي يتحكم فيه مفهوم الإنتاج التجاري»[٣٢]، سواء كان ذلك في المسرح الغربي أو في المسرح اللبناني. ويعني ذلك أن الخريج المتخصص في المسرحين الغربي واللبناني سيعمل في مسرح ثقافة متنوعة تجمع بين الفعل المسرحي التقليدي والحداثي وما بعد الحداثي[٣٣].

أ – مناهج التدريس وشروط التخرج التخصصي

إن قسم التمثيل في معهد الفنون لا يعتمد حتى اليوم منهجاً تعليمياً متطوراً بسبب عدم تعديل المناهج الدراسية، مما يشكل عاملاً مهماً لعدم استجابة المناهج

(٣١) لقاء مع جان داوود، قسم التمثيل، الجامعة اللبنانية، الفرع الثاني، بيروت، ٢/ ٦ / ٢٠٠١.

(٣٢) Le Veugle, Jean, **Clés pour le developpement, sept années d'éducation populaire au Maroc**, Paris, Ed. CUJAS, 1966, P. 6.

(٣٣) حسن المنيعي، المسرح...مرة أخرى، **كتاب نصف الشهر**، سلسلة شراع، عدد ٤٩، المغرب، طنجة، ١٩٩٩، ص. ٦٨.

لشروط التخرج التخصصي، ويؤكد ذلك جان داوود بقوله: «لا يفوتنا الكلام على أنه حتى اليوم لم يتم أي تعديل للمناهج في قسم المسرح/معهد الفنون، لأن الأمر مرتبط بمجلس الوزراء، فأي تعديل يتم يجب أن يصدر بمرسوم.... ولكني أرى أن التعديل يمكن أن يتم في قسم المسرح شرط أن تظل المادة المعدلة مدرجة ضمن العنوان القديم نفسه، مما يجعل مضمونها منسجماً مع التطورات الحاصلة في العالم. ولكن في بعض الحالات يمكن تعديل المادة، في حال تبني مجلس الجامعة للمشروع، فتسير عندئذ الأمور باتجاه الغاية المتوخاة. وبذلك يمكن وضع مناهج دراسية تقوم على تطوير الموضوعات الهامة مثل: استخدام الصوت والجسد، ونظريات المسرح وكل ما يتعلق بتدريب الممثل وتهيئته، بحيث يتلاءم مع مقتضيات المسرح المعاصر»(٣٤).

بالإضافة إلى عدم تعديل المناهج في هذا القسم تحديداً، تبرز مشكلة أخرى وهي «فقدان المناهج إلى التخصص في أحد عناصر الفن المسرحي، إذ يتخرج الطالب من قسم التمثيل /الجامعة اللبنانية ممثلاً، لا مخرجاً سينمائياً، ولا مخرجاً له علاقة بالمجال السمعي/ المرئي أو البصري، ولا مؤلفاً، ولا راقصاً، ولا متخصصاً بالمونتاج montage، أو الدوبلاج doublage»(٣٥).

يختلف الأمر في معهد الفنون السمعية / المرئية .I.E.S.A.V، حيث نجد أن وضع المناهج فيه قد انطلق من إدخال الفن التكنولوجي العمل، لذلك تتسم مناهج التدريس فيه وبرامجه بالتطور المستمر، وتفصّل ذلك مديرة المعهد إيميه بولس بقولها: «في كل سنة نضيف مواد وطرقاً جديدة للتعليم وفق المتطلبات التي نراها ضرورية. بعد أحد عشر عاماً من البحث اعتقدنا أنه ينبغي تخريج متخصصين، ولكننا وجدنا فيما بعد أنه ليس من الضروري تخريج ممثل أو مخرج فقط، لذلك نحن نشدد اليوم على التعددية في الاختصاص من خلال توفير الثقافة المسرحية، وتزويد الطالب وتأهيله لكي يكون إنساناً مسرحياً مثقفاً، فالأمر بالنسبة إلينا لا يقتصر على حركة الجسد والأداء الجيد فقط، بل هناك فكر يجب تطويره وتنميته لدى الممثل»(٣٦).

(٣٤) لقاء خاص مع جان داوود، المصدر السابق.
(٣٥) لقاء خاص مع إيلي لحود، المصدر السابق.
(٣٦) إيميه بولس، المسرح الأكاديمي، جريدة الديار، ١٩٩٨/٣/٢٩،ص. ٦.

ب – المناهج والاستجابة لبعض شروط التطور التكنولوجي

إن الانخراط في التطور التكنولوجي يحتاج إلى أمور كثيرة منها تعميق ثقافة الطالب: «فوظيفة المعهد أو الجامعة تكمن برأيي في تعميق ثقافة الطالب في الأدب المسرحي الكلاسيكي، من اليوناني القديم إلى الأدب المعاصر، ومن أهم أعلامه تشيكوف وإبسن وسترندبرغ وبنتر وبيكيت، امتداداً إلى شكسبير وراسين وكورناي وموليير وغيرهم من الكتاب المسرحيين الأوروبيين. ويجب على المعهد أو الجامعة أيضاً أن تعرّف الطلاب على النصوص المسرحية العربية واليابانية والصينية والتركية، كما يفترض أن تتضمن المناهج مواد تتعلق بالتراث وبالتقاليد المحلية كالحكواتي ومسرح خيال الظل والعالمية كمسرح الكابوكي ومسرح النو اليابانيين،أو ما شابه ذلك»(٣٧).

وهذا ما يستدعي إضافة بعض المواد العملية والنظرية على المواد التي تتضمنها مناهج التدريس في المعاهد والأقسام المسرحية في لبنان «لخلق جو فني عريق يتيح للطلاب وللأساتذة ممارسة الفن المسرحي بمستوى إبداعي مميز والمبني على أسس علمية وفنية سليمة، وأيضاً يتيح لهم خلق أو إيجاد في سوق العمل مساحة إبداعية خاصة بهم تتوجه لجمهور يقصد مسرح الثقافة والفكر واللغة الراقية»(٣٨).

بمعنى آخر، يمكن هذه المناهج أن تخرج ممثلين ورجال مسرح يعون طبيعة العلاقة مع جمهور مثقف نخبوي، يساهم في تشكيل حيز ثقافي مميز في مساحة سوق العمل.

ب – المناهج و الإعداد التقني

بالإضافة إلى الإقتراحات التي قدمت لتعديل بعض المواد في المناهج المسرحية والتي تفضّل خلق مساحة خاصة بالممثل المسرحي الخريج في سوق العمل، تبرز قضية التأهيل والإعداد التقني للطالب الممثل في أقسام التمثيل التي تسعى للتكيف قدر المستطاع مع شروط سوق العمل، فاعتمدت هذه الأقسام والمعاهد بعض المواد مثل:

(٣٧) لقاء خاص مع جين مقدسي، رئيسة قسم الإنسانيات السابقة في LAU منذ العام ١٩٨٧ ـ ١٩٩١، بيروت، ٢٠٠١/٦/١٦.

(٣٨) المصدر نفسه.

– تجهيز معهد I.E.S.A.V بالمعدات المتطورة التي تتيح للطالب إقامة علاقة حية مع الخشبة والسينوغرافيا (المساحة، أو الفضاء المسرحي) لتعويده على التعايش مع هذا الفضاء بجسده وصوته، وعلى إقامة علاقة تفاعل مع جمهوره.

– تفريع هذا المعهد إلى فرعين: فرع السمعي/المرئي Audio/Visuel والفرع المسرحي، بهدف «تدريب الطالب الممثل على الاختصاص المتداخل بين العمل السينمائي والمسرحي من خلال منهج دراسي يجمع بين تقنية استخدام الكاميرا، وبين التعرف على آلية المونتاج أو الإضاءة وإدارة الإنتاج»(٣٩).

أما بالنسبة إلى المناهج التي وضعتها L.A.U، فقد صيغت «في السياق الذي يتوافق مع شروط التطور التكنولوجي،بحيث يدرّس الطالب مواد اللغات والحضارات والعلوم الاجتماعية ومادتي الرياضيات والعلوم الطبيعية، ووسائل الاتصال الجماهيرية: الراديو والتلفزيون والمسرح»(٤٠).

وعن هذا الموضوع يقول نبيل حيدر، نائب رئيس الجامعة: «في هذا المجال، نؤكد أن هذه البرامج تتغير وفقاً لمجالات الفنون: التلفزيون، السينما، مسرح الفودفيل.. فمثلاً إذا رأينا أنه لا ضرورة لدراسة التاريخ والفلسفة كاختصاص نقوم بإلغائها، ونبقي على المواد التي تدخل ضمن الاختصاص على أن تتوافق هذه المواد مع شروط التخصص»(٤١).

وفي السياق التطبيقي العملي، يرى حيدر: «أن لكل اختصاص مرحلة تدريب ننفذها في نهاية كل عمل، مما يفرض على كل طالب التسجيل للتدرب في مسرح، أو استديو، أو شركة تلفزيونية، وأحياناً تؤمن إدارة الجامعة هذا التسجيل في مرحلة التخرج. هذا ما يميزنا عن سائر المعاهد المسرحية لأننا نقوم بالتدريب على المهنة نفسها، ولأن هناك مرحلة تطبيقية ينبغي إنجازها حتى تمهد لخريجينا تأمين العمل»(٤٢).

يبدو التشابه واضحاً بين منهجية L.A.U وبين منهجية I E.S.A.V في ربط المناهج والتخصص في قطاعات التلفزيون والسينما والإذاعة والصحافة.

(٣٩) إيميه بولس، المرجع السابق ص. ٦.
(٤٠) لقاء خاص مع نبيل حيدر، نائب رئيس الجامعة اللبنانية الأميريكية، الجامعة اللبنانية الأميريكية، ٢٣/ ٩/ ٢٠٠٠
(٤١) المصدر نفسه.
(٤٢) المصدر نفسه.

يقتصر التركيز في قسم التمثيل في معهد الفنون على تقنية الممثل وعلى الأداء التمثيلي في المسرح الجاد والنوعي دون أن تأخذ بعين الاعتبار التطور التكنولوجي.

الخاتمة

يواجه الممثل خريج قسم الفنون في المعاهد التي ذكرناها، أثناء بحثه عن عمل صعوبات عديدة ترتبط بمواصفات التخصص وبشروط العمل، وبطبيعة العلاقة مع الجمهور، البحث عن المنتجين، الذين في أغلب الأحيان يبحثون عن خريج متخصص مما يفترض إعادة النظر بالعلاقة مع مناهج التدريس الأكاديمي والسعي نحو تعديلها. لذلك رأى بعض العاملين في المسرح وبعض أساتذة المعاهد والأقسام في المعاهد الثلاثة (روجيه عساف، ويعقوب شدراوي، وموريس معلوف، وسهام ناصر) أن تغيير وضع الخريج كمتخصص يرتبط بالدرجة الأولى بتعديل المناهج، ولو كان قسمي الفنون في .L.A.U وفي I.E.S.A.V قد بدآ بتعديل مناهجهما ولكن هذا التعديل لم يخرج حتى اليوم فناناً متخصصاً يمكنه إيجاد عمل يتلاءم مع المستوى النوعي للعمل الفني نوعية.

من هذا المنطلق، يرى جان داوود أن قسم التمثيل في الجامعة اللبنانية «بحاجة إلى إعادة تكوين من منظار أكاديمي حديث، ومن ضمن خطة مستقبلية النظرة، تفترض تطوير هذا القسم، إذ لا ينبغي أن يقتصر دوره على تخريج ممثلين مسرحيين فقط، بل يجب أن يكون معهداً للمسرح والسينما، يعد الممثل ويتابعه، ويدرّسه التأليف والإخراج والنقد والدراسات المسرحية العليا و السينوغرافيا وفن الدمى والتلفزيون والإذاعة والسينما. لذلك لا يجب أن يظل مجرد معهد للإعداد، بل من الضروري أن يتحول إلى مختبر لمختلف أنواع الفنون، وإلى مركز تقام فيه دورات تدريبية ومحترفات من مدارس فنية مختلفة، ومن ثم يصير مصدر تفاعل بين الممثل والجمهور وبين رجال المسرح نفسهم، ومركزاً لتنشيط الحركة المسرحية ولتفعيلها»(٤٣).

كما تشكل مسألة تعديل المناهج هاجساً مقلقاً لدى أساتذة قسم التمثيل في معهد الفنون، ومنهم إيلي لحود الذي يعتبر «أن المواد النظرية والعملية المعتمدة في مناهج قسم التمثيل/ الجامعة اللبنانية تعد الممثل جسدياً وفكرياً، وهي لم تتغير منذ العام ١٩٦٥حتى اليوم باستثناء بعض المواد القليلة التي عدلت كما ذكرنا،ولكنها لا

(٤٣) لقاء مع جان داوود، المصدر السابق.

تؤهل الخريج لفهم مقتضيات السوق وحاجياته، كإعداد التمثيل التلفزيوني، والإعداد الإذاعي والسينمائي، وكذلك كل ما يطرأ على سوق العمل الذي صار ينحاز إلى كل ما هو بصري في التمثيل التلفزيوني والسينمائي مثلا، والفيديو كليب. كما أن المعهد ما زال يفتقد إلى تجهيز القاعات وتأثيثها، كتأمين الأجهزة الصوتية، وأجهزة التربية البدنية لمواكبة التطور الذي يطرأ على الإعداد الجسدي للمثل، وما زال يفتقد إلى مكتبات خاصة، ومحترفات، وهو يحتاج إلى تبادل الخبرات مع الجامعات الأخرى المحلية»(٤٤).

ولكن على الرغم من توفر هذه الشروط في كل من قسمي المسرح في I.E.S.A.V و L.A.U إلا أن وضع الممثل فيهما لا يزال يصطدم بالعوائق نفسها التي يصطدم بها خريج قسم التمثيل/الجامعة اللبنانية، لذلك يمكن الانطلاق من تلك التصورات التي يرتئيها العاملون في المسرح لحل مشاكل الممثل الخريج من المعاهد المسرحية اللبنانية.

(٤٤) إيلي لحود، المرجع السابق.

المحور الرابع

قضايا الجامعات وإصلاحها

التأهيل الجامعي بين النهاجة التعلّمية ودور الأستاذ

الوضع اللبناني نموذجاً

جورج ن. نحاس(*)

١- الوحدة التربوية وهدف التأهيل الجامعي

محور إشكالية هذا المقال العلاقة بين التعليم العالي ومخرجاته من حيث قدرة حاملي الشهادات الجامعية على تلبية حاجات المجتمع. فالتربية وحدة متراصة، لكل ضعف في حلقاتها المتتالية الأثر البالغ على التأهيل ككل، وإذا لم يُربط الأداء التربوي بهدف العملية التأهيلية يسقط عمليًا العمل كلّه. لذلك يكتسب دور الجامعات أهمية بالغة في التخطيط الوطني، إذ هي الساهرةُ على هذه الوحدة ومؤَمِّنةُ مستلزماتها. أساتذة الجامعات هم على العموم حملة شهادات عالية، يَلِجون المعترك التعليمي دون أن يمرّوا بالضرورة بتأهيل تربوي محدد، رغم أن أداءهم التربوي يشكّل قسمًا هامًا من عملهم في الجامعة. هذا التضادُّ يطرح سؤالاً جدّيًا على كافة المسؤولين عن التخطيط للتعليم العالي في لبنان وفي البلاد العربية الأخرى، نظرًا لمردود التعليم العالي النوعي. فرضية هذا المقال هي أنه مع التأكيد على التكامل بين مختلف أوجه العمل الجامعي، يبقى أن غياب لحمة منهجية في التعليم الجامعي هي التي تؤدّي إلى واقع في التعليم العالي غير مرضيٍّ عنه عمومًا(١).

(*) أستاذ في قسم التربية في جامعة البلمند-لبنان، ونائب رئيس الجامعة للشؤون الأكاديمية.

(١) قد تركّز النقاش في عدد من اجتماعات رؤساء الجامعات العربية، وخاصة المنتمية إلى «اتحاد الجامعات العربية»، حول هذا الأمر بغية وضع السياسة العامة التي من شأنها تحسين أداء هذه الجامعات ومخرجاتها في سوق العمل.

تقوم التربية، في معناها الحديث على الأقل، على رؤية حول الإنسان وعلاقته بالمجتمع، فيتكامل نماء[٢] الأول مع تنمية الثاني بشكل متداخل ومتلازم. كذلك فالتربية هي عماد الوحدة الوطنية من جهة وهي أساس تأهيل الفرد لخدمة فعّالة للوطن من جهة ثانية. النظرة إلى التربية كمجموعة من التقانات (techniques) ومن النشاطات الهادفة ومن المعلومات ليس إلا، تعطِّل هذا الهدف المزدوج وتجعل من التربية حقولاً متباعدة ينتهي بها الأمر إلى شرذمة المُتَعَلِّم وإضعاف مساهمته في تطوير المعرفة وفي خدمة بيئته. لذلك تُعَبِّر الوحدة التربوية عن نفسها بوحدةٍ في الأهداف التربوية، وفي هندسة المناهج، وفي مقاربة التقانات التعليمية (techniques didactiques) إلخ... لكن النهاجة (méthodologie) التي تُعتمد في أساس القرار التربوي هي التي تؤمن لُحْمة هذه الأمور جميعها. لذلك، في ما يأتي، وبعد استعراض سريع لأوجه هذه الوحدة، سأتوقف عند ماهية النهاجة، فأبعادِها المنهجية[٣] وانعكاساتها التعليمية، منتهيًا بمستلزمات هذا التأهيل، مركِّزًا خاصة على الوضع اللبناني استنادًا إلى الدراسات الواردة في مراجع هذا المقال.

٢- ماهية النهاجة التربوية

النهاجة كمرجعية اللحمة التربوية، هي عامة وثابتة وتجعل من نماء المتعلِّم مدار سعيها وبحثها. من هنا، تكمن قيمة هذه المرجعية في الأبعاد التي تعطيها للإنسان ولعلاقته ببيئته (والمقصود بالبيئة هنا المجتمع والطبيعة والوطن إلخ...). هي ترسم التوقعات وتفترض المخرجات وتحدد أطر التوجه للتوصل إلى هذه وتلك. وعلى سبيل المثال لا الحصر، اعتماد مقاربة تربوية تقوم على بناء الفكر النقدي التجريبي هو أمر مرجعي لأنه يرسم تصور مخرجات التدريس: إنسان حر، قادر على التحليل والنقد والتوليف، غير متغرب عن بيئته الخ... لذلك هذا قرار عائد للنهاجة التربوية.

إنما هناك مستوى آخر ينطلق من هذه المرجعية ليترجمها عملانيًا، متكيِّفًا مع مستلزمات مادة معيَّنة وخصوصيتها، فتُجَسَّد مثلاً الرؤية المذكورة في المثل أعلاه باعتماد مراحل تصاعدية تعتمد على التوصل والشراكة في الصف، فيترتب على ذلك

(٢) أستعمل كلمة نماء بمعنى développement عندما يتعلّق بالإنسان من حيث طاقاته الإدراكية والنفسية.

(٣) أقيم فرقًا مبدئيًا بين النهاجة والمنهجية كما سأوضح ذلك لاحقًا في النص، علمًا أن ترجمة الكلمتين إلى الفرنسية مثلاً هي méthodologie.

رسم سياسة إجرائية هي واحدة لكل المواد وكل المستويات. هذا التوجه الإجرائي هو المنهجية التنفيذية للنهاجة التربوية.

أما الأساليب الصَفِّية التي تجعل من هذه السياسة واقِعًا محسوسًا باستعمالها وسائل الإيضاح المناسبة وبتبنيها النشاطات الملائمة فهي تقانات تربوية أو تعليمية (didactique)[٤].

السؤال الأساس هنا والمرتبط بإشكاليتنا هو: أليس من المفترض أن يعيَ الأستاذ الجامعي أن أهمية الوسيلة التي يستعملها، أو ينصح باستعمالها، عائدة إلى تحقيقها الهدف الأسمى الذي يتَمَثَّل بنهاجة معينة وبمنهجية تنفيذها؟

يدخل هنا عامل هام للغاية هو القناعة بهذا التكامل التأهيلي عند أساتذة التعليم العالي. فبينما هم مُجْمِعون على أهمية اقتناء الفكر النقدي لأنه أساس تقدّم العلوم وبناء المعرفة، لكنهم مع ذلك يعتبرون أن مرحلة اكتساب هذا الفكر لا تأتي إلا في مراحل متقّدمة من التعليم الجامعي. لذلك تأتي السنوات الأولى عمومًا على شيء كبير من الرتابة في التأهيل الفكري، فيكون التركيز على «تكديس المعلومات» وفي بعض الأحيان على التأكد من صحتها، لكن بعيدًا عن كل مسعى إلى معالجة المعلومة بغية الوصول إلى المعرفة المنشودة. الواقع أن اعتماد نهاجة غير النهاجة النقدية المذكورة أعلاه ومنهجية غير المنهجية التجريبية التابعة لها يؤدّي ليس إلى اكتساب المعارف، بل فقط إلى أخذ العلم بوجود بعض هذه المعارف ليس إلا. وهذا ما نشهده في عالمنا العربي اليوم وما يشكو منه سوق العمل[٥].

يقول الدكتور نمر فريحة في مقاله حول البرامج والمناهج: «أما عندما ننتقل من الفلسفة التربوية العامة لمؤسسات التعليم إلى دراسة أهداف مناهجها والتي تشكِّل جزءًا من المنهاج، نرى أن الأهداف لا تعكس تلك الفلسفة أو «الفلسفات» بقدر ما تركّز على التكوين العلمي المهني للطالب professional formation والذي يتناول مادة الاختصاص، والمعارف والمهارات التي يتوقع أن يحصل عليها الطالب

(٤) أعتمد في هذا النص تعبير «تعليمية» لـ didactique وتعبير «تعلّمية» لـ apprentisage.

(٥) قال لي بعض مديري مؤسسات مختلفة في لبنان إن المشكلة الأساسية مع خريجينا، حتى في ميادين تطبيقية، لا تقتصر على طغيان الوجه النظري فقط، بل تطال أيضًا غياب الطاقة عندهم (باستثناء القلائل) على التأقلم السريع مع تبدل حاجات سوق العمل. والموضوع يزداد خطورة في مخرجات اختصاصات العلوم الإنسانية والاجتماعية لأن التأهيل الجامعي نظري وغير مرتبط بواقع المجتمع ولا يبنى على أساس البحث عن حاجات البيئة المباشرة.

من جرّاء متابعته الدراسة في هذا الاختصاص»[٦].

ويستطرد الدكتور فريحة في مكان آخر من المقال نفسه قائلاً: «مع أن طرائق التدريس تعتبر جزءًا من المنهاج، لكن نادرًا ما نجد منهاجًا للتعليم العالي يقترح طرائق معينة للتدريس»[٧].

وفي نهاية المقال، تحت العنوان الفرعي «ميزات عامة لمناهج التعليم العالي في لبنان» يقول الدكتور فريحة: «تنطبق على هذه المناهج صفات منهاج المادة الدراسية Subject Curriculum والتي يمكن اختصارها كما يلي:

– يتكوّن المنهاج من مجموعات من المواد الدراسيّة المنظّمة غالبًا في ترتيب منطقي لتسهيل عرض معارف كل اختصاص، والمهارات المرتبطة بهذه المعارف.

– إنَّ الأجزاء المكوّنة لكلّ مقرر ضمن مادّة اختصاص محدّدةٌ مسبقًا بحيث لا مجال تقريبًا لتغيير الدروس والنشاطات التي أتت ضمن توصيف المقرر.

– إن عمليتي التعليم والتعلّم محصورتان ضمن إطار حقول الاختصاص المنظمة، بينما لا تؤخذ بعين الاعتبار – أثناء عمليّة التقويم – أيّة نشاطات لاصفيّة.

– إن مصممي أو مطوّري هكذا نوع من المناهج يفترضون أن هناك جسمًا من المعلومات يؤلف كل مادة اختصاص، ومهمتهم هي عمليّة اختيار بعض معارف هذه المادة التي على الطلاّب إنجازها. وهم يقررون متى تُعطى أجزاء هذه المعارف، في أيّ فصل أو في أيّ سنة، لكن نادرًا ما يقترحون كيف تُعطى»[٨].

الواقع أنه في مؤتمر لرؤساء الجامعات الآسيويّة، دعت له مشكورة جامعة الشارقة في تشرين الثاني ٢٠٠٠، أشار المجتمعون إلى ضرورة تطوير الرؤية حول المناهج الجامعيّة ليس فقط من حيث المحتوى[٩]، ولكن أيضًا من حيث تأهيل الطالب الجامعي للمتغيرات الحضاريّة ومستلزمات هذه المتغيرات من حيث قدراته على البحث وعلى التأقلم مع الجديد وعلى حلّ المسائل بالسرعة التي يقتضيها العصر.

لذلك، أوّل ما يؤكّد فرضيّة هذا المقال هو هذا التأجيل غير المبرر في اتخاذ

(٦) فريحة، نمر؛ مقارنة مناهج التربية، في: الأمين، عدنان (إشراف)؛ **التعليم العالي في لبنان**، بيروت، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ١٩٩٧، ٢٣٩

(٧) المرجع نفسه، ص ٢٦٠

(٨) المرجع نفسه، ص ٢٦٦

(٩) إدخال مقررات في الإنسانيات مثلاً في إختصاصات تطبيقية كالطب والهندسة، وإدخال مقررات في المنطق وعلم الحاسوب في اختصاصات الإنسانيات.

منحى التأهيل النقدي في بناء المعرفة عند الطلاّب، ممّا يُحدث منذ البداية شرخًا بين طلاّب السنوات الأولى في الجامعة ومن يفترض بهم أن يتابعوا دراسات عليا لم يحضّروا عمليّاً لها. وتجدر الإشارة إلى أن الدكتورة زلفا الأيّوبي، في دراستها حول مناهج الزراعة والصيدلة في لبنان، تنهي بما يأتي: «هذا التباين في المناهج يجعلنا نتساءل عن الفلسفة التربويّة الكامنة وراءها والتي هي غير واضحة في معظم أدلّة الجامعات المختلفة. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو أي نوع من المتخرّجين تُعدّ هذه الجامعات؟»(١٠)

٣- البعد التأهيلي للنهاجة

مما يقودني إلى الشق الثاني من العمليّة التأهيليّة ألا وهي بناء شخصيّة الطالب الجامعي كشخصيّة مميزة في المجتمع. كان يقال قديمًا للدلالة على تمايز شخص ما: إنّه إنسان جامعي! ما هي هذه الصفة وكيف نعدّها بمنهجيّة مناسبة؟

أ- إما أن نختار للمتعلّم أن يكون حرّ الفكر، نقديًا، متواصلاً مع بيئته، وإما أن نجعل منه ببغاءً مستهلِكًا لما يطرحه عليه العالم من حوله. فلا يمكن أن يكون المواطن حرًا إذ قُهِر على مقاعد التدريس. ومُنِعت عنه المشاركة وإبداء الرأي وحريّة التعبير. ولا يمكن أن يكون خلاّقًا إذا لم تُفسِح له خبرته الدراسيّة مجال التعبير عن نفسه، وإطلاق عنان خياله، ونقد الموجود لتوليف جديد حضاري ما. ولا يمكن أن يكون حساسًا لمسؤوليته المجتمعيّة إذا لم يعطَ مجال تحمّل المسؤوليّة كجزء لا يتجزأ من العمليّة التأهيليّة التي يمرّ بها.

ليس الفكر مجموعة معلومات نرددها، بل هو القدرة على معالجة المعلومة في إطار الجديد الحضاري المتبدِّل دومًا. هذا ما تصبو إليه النهاجة الواحدة وما تسعى إليه المنهجيّة الموحّدة على صعيد الشخص.

ب- لكن ينعكس هذا التوجّه المنهجي بشكل مباشر على بعض المنطلقات التي هي في أساس المقاربة التعليميّة (approche didactique) والتي تحدد سبل استعمال التقانات التعليمية وليس العكس. فعلى سبيل المثال لا الحصر:

- لا يمكن تنفيذ هذا التوجّه إلاّ باعتماد نمط تواصلي في التعامل الصفّي: فكل تقانة لا تفسح المجال أمام وضعيّة تعلّم تواصليّة يجب أن تسقط من الحساب.
- كذلك الأمر بالنسبة إلى بناء المعارف (وليس إلى تلقينها). فلا يمكن للمتعلّم

(١٠) الأيوبي، زلفا؛ «مقارنة مناهج الزراعة والصيدلة»، في: الأمين، عدنان (إشراف)، المرجع السابق، ص ٣١٣.

أن يعالج معلومة إلا إذا أتت في مكانها الملائم لنمائه العقلي: فكل تقانة لا تحترم هذا النضوج الادراكي، مفضِّلة المحتوى على الاستيعاب والحفظ على المعالجة، يجب أن تستبعد.

– هذه هي الحال أيضًا بالنسبة إلى اللغة. فلا تتم حقيقة عملية الاستيعاب إلا إذا كانت الطاقة على التعبير عنها قائمة: فكل تقانة لا تقوم على هذا التوازي بين النماء الادراكي والامتلاك اللغوي ستؤدي إلى عكس ما يُرتجى منها.

وتدل الإحصاءات التي تصدر عن الجامعات في بعض الدراسات الموثّقة إلى أن عدد الطلاب الذين هم بحاجة إلى التأهيل اللغوي عال جدًّا[١١]. فكيف الحال إذا ما التحقوا بجامعات لا تؤمّن هذا الإعداد؟ وكيف لطلاب الجامعات العربية بشكل عام أن يطّلعوا على الجديد العلمي المنشور بأكثريته الساحقة باللغات الأجنبية (الإنكليزية خاصة)؟ وما هي نوعية التعامل في التواصل العلمي بين الأستاذ والطالب متى كانت القدرات اللغوية مختلفة؟ هذا الإشكال برمتّه لا يُبحث بشكل عقلاني في العالم العربي حتى توضع له التخطيطات المناسبة من ترجمة وتأليف وتحصيل لغوي... إلخ[١٢].

ج– ينعكس أخيرًا هذا التوجه المنهجي بشكل مباشر على الصعيد الوطني من خلال الجهد البحثي وقيمته العالمية. لا تكفي الجامعات وحدها للتأهيل على البحث، فهذه العملية هي مسعى متواصل يبدأ مع أول سنوات التعلّم ولا ينتهي. يؤمِّن التعليم ما قبل الجامعي انطلاقة الوعي لأهمية البحث والفكر النقدي والتوجّه العلمي (حتى في بحوث العلوم الإنسانية)، فيُطْبَع المتعلِّم بهذه الأساليب ولا يُضطر التعليم الجامعي إلى اختيار النخب فقط لتقوم بالقليل القليل من الأبحاث التي تتوافق والمعايير العالمية.

في الواقع، قد نستدل عن هذا الوضع في حياة الجامعات الأكاديمية من جرّاء بعض المؤشرات التي وردت في المقال المخصص للبحث العلمي[١٣] في كتاب «التعليم العالي في لبنان». فقد أظهر المؤلف في هذا الفصل القصور الحاصل:

---

(١١) أنظر لغة التعليم في لبنان ١٩٩٩

(١٢) لم يتخذ رؤساء الجامعات العربية المجتمعين في بيروت أي قرار حاسم في هذا المجال، رغم أهمية اللقاء من حيث تحضير مستقبل التعليم العالي في المنطقة، رغم أن هذا المؤتمر قد عقد تحضيرًا لمؤتمر اليونيسكو الخاص بالتعليم العالي والذي عقد في باريس سنة ١٩٩٨

(١٣) نحاس، جورج؛ «البحث العلمي»، في: الأمين، عدنان (إشراف)،المرجع السابق؛ ص.ص ٣٦٣–٣٩٤

أ–في الدعم اللوجستي المؤمّن للبحث (من حيث المكتبات وارتيادها وتمويلها، أو من حيث الدعم البشري المعطى للباحثين، أو من حيث تمويل الأبحاث كخطة بعيدة المدى في الجامعات)؛

ب–في تقويم الأبحاث كما في نوعيتها[١٤]

ج–في علاقة البحث بالتعليم.

بالنتيجة، البعد التأهيلي للنهاجة المذكورة هو الذي يؤدّي عمليًا إلى التصور المنهجي لنوعية تأهيل مرتكزة على ربط البحث بالفكر النقدي وبمحتوى التعليم، والذي من شأنه عندئذ إخراج الأداء في التعليم العالي من حيّز الببغائية إلى حيّز معالجة المعلومات بفكر خلاّق. وهنا يأتي دور الأستاذ الجامعي في صياغة هذا المستقبل للتأهيل الجامعي الهادف.

٤– دور الأستاذ في السيرورة المنهجية

يبقى هذا الكلام على كثير من الشاعرية إن لم يقترن برؤية واضحة وواقعية لدور الأستاذ الجامعي في سيرورة هذا التأهيل. فالفرق الأساسي بين أستاذ التعليم الثانوي والأستاذ الجامعي هو القدرة على التحرّك المنهجي الذي تتركه المقاربة الجامعية لكل عامل في مجال التعليم العالي. فأي منهاج، على أهميته، يبقى رهنًا برغبة الأستاذ الجامعي وقدرته على جعل الطالب مشاركًا في بناء المعارف وليس فقط في اكتسابها، وهذه هي بالفعل الغاية من التعليم العالي ككل، ولكن أيضًا من النهاجة التي نحن بصددها.

فما هو دور الأستاذ الجامعي في عملية تأهيلية تُعِدُّ الطلاب للمشاركة في تقدّم العلوم وليس فقط لاستهلاكها؟

أ – رؤية الأستاذ إلى نفسه

أول الأمور التي يرتكز عليها هذا الدور في المقاربة النهاجية المذكورة هو رؤية الأستاذ لنفسه مديراً للعملية التأهيلية (manager of learning) ليس إلا، فيشرف على إدارة ورشة بناء المعرفة عند الطالب تاركًا وراءه النمط الفوقي الذي يجعل منه منبع المعارف ومرجعها:

(١٤) قبيسي، حافظ؛ «الجامعة اللبنانية والبحث العلمي الأساسي والتطبيقي في لبنان»، **مجلة الدفاع الوطني** (ع ١٥، ١٩٩٦).

- يضبط دقة التفكير عند المتعلِّم دون أن يفكّر عنه،
- يرشد المتعلِّم إلى مصادر المعرفة ويتحقق من قدرته على الوصول إليها،
- يدير العملية التواصلية محتجبًا متى تدعو الضرورة لذلك،
- يحفِّز الإبداع والخلق والخصوصية،
- يساعد على تخطي الصعوبات فيعفّ عن أي حكم نوعي على المتعلِّم إلخ...

هذا يقضي تدريبًا على ممارسة هذه العملية التأهيلية قبل البدء بالتدريس في الجامعة. فحيازة الدكتوراه ليست شرطًا لحسن الأداء في مجال التعليم العالي. أما الواقع اليوم في لبنان كما في كثير من البلاد العربية، هو غياب هذه العملية التأهيلية وغياب أي متابعة لهذا الشأن في مجال تقويم التعليم العالي وتقويم أداء العاملين فيه[١٥]. ويظهر ذلك في مقال الدكتور جواد نظام حول سمات الهيئة التعليمية[١٦] في كتاب «التعليم العالي في لبنان». فهناك غياب تام للعملية التأهيلية كما هناك غياب شبه تام للعملية التقويمية لأداء الأستاذ الجامعي في مجال التدريس، وربط أبحاثه بالتدريس أو ربط إنتاجه التعليمي بنوعية المتخرجين.

ب- رؤية الأستاذ إلى الطالب الجامعي

هناك ثانيًا الرؤية إلى الطالب. كُتِب كثيرًا عن هذا الموضوع طبعًا، لكننا لا نزال في الواقع وفي كثير من الأحيان، خاصة في البلاد النامية وفي جو الأوضاع الاقتصادية الضاغطة، نتعامل مع تأهيل المتعلِّمين على أنّهم خزّان معارف، بينما تقضي العملية التأهيلية، من ضمن هذا الرؤية المنهجية، أن يدرك كل أستاذ مدى ارتباط بناء المعارف عند الطلاب بتنمية قدراتهم المستقبلية على معالجة المعلومات التي يطرحها عليهم التعامل مع الواقع في سوق العمل.

هذا يعني فيما يعنيه خروج محتوى المناهج عن البُعْد النظري التي طالما تكتفي به، وربطها بالبيئة التي سيعمل فيها الخرّيج، وتزويده الوسائل (من لغوية وتقنية ونظرية) التي من شأنها أن تؤهله للتفاعل مع كل جديد. سينعكس هذا حتمًا على

(١٥) ويتدارس اليوم القيِّمون على التعليم العالي في بعض البلاد العربية هذه الإشكالية بكثير من الجدّية، لكن لم يخرج التصور عن شيء من «الكلاسيكية» في اعتبار إعداد الأستاذ الجامعي إعدادًا تقنيًا وليس إعدادًا منهجيًا. كما أنّه حتى اليوم، لا يطلب من الأستاذ الجامعي الدخول في أية حلقة تأهيلية قبل ولوجه عملية التدريس بشكل فعلي.

(١٦) نظام، جواد؛ «سمات الهيئة التعليمية»، في: الأمين، عدنان (إشراف)،المرجع السابق؛ ص.ص ٤٢٧-٤٩٤.

نوعية العلاقة بين الأستاذ والطالب، فتتحول العملية التأهيلية إلى نوع من «المشيخة» العلمية منذ انطلاقها وليس فقط في مجال الدراسات العليا. فالطالب شريك لأستاذه في عملية جدلية تنمي الفكر والقدرات معًا.

لكن ما هو سبيل تنمية هذه الشراكة، أو حتى إيجادها، في ظل الأعداد الموجودة في الجامعة، خاصةً في السنوات الأولى من التعليم العالي؟ هذه المشكلة قائمة في العدد الأكبر من الجامعات العربية، وعلى سبيل المثال لا الحصر، ما يقارب نصف طلاب الجامعة اللبنانية هم في السنة الأولى[١٧]، ونسب الرسوب في هذه السنوات هي الأعلى ليس فقط في الجامعة اللبنانية، لكن أيضًا في كل الجامعات التي لا تعتمد امتحانات الدخول كمدخل إلزامي للالتحاق بالجامعة[١٨]. وليس هذا الأمر ذا مردود سيّء على الصعيد المنهجي فقط بل هو كذلك أيضًا على الصعيد المالي، من حيث إضعاف المردود الإنتاجي للأموال الطائلة التي تسخّر لهذه الغاية، ومن حيث نسبة الترسّب العالية التي تنتج عنه.

لذلك لا بد من إعادة النظر في فلسفة الالتحاق بالجامعة ودور الجامعي في المجتمع والمخارج البديلة لتلبية حاجات الوطن في مجال تنمية طاقاته البشرية. عند ذلك وعند ذلك فقط يصبح من الممكن النظر إلى الموضوع المنهجي في إقامة هذه الشراكة بين الطالب والأستاذ ليس كعمل إجرائي بل كعمل إنمائي بعيد المدى.

ج – الرؤية إلى التعليمية

مما يقودني إلى الكلام على رؤية الأستاذ الجامعي للتعليمية (la didactique). تفترض المقاربة المنهجية أن تعتمد التعليمية خطة عمل واضحة المعالم، مهما اختلفت المواد الواردة في المناهج الجامعية. خطة العمل هذه ترتكز على تنمية الفكر النقدي، فيمتلك الطالب الجامعي أصول أقلمة هذه الخطة مع الوضعيات (situation) التي يواجهها، فتكون كل وضعية مستقبلية مجال تعلّم جديد وتواصل جديد ليَنْفُذ منها إلى قرار عملي ملائم.

عمليًا، هذا يعني تركيز العمل الجامعي على الشأن البحثي كتخطيط تربوي يواكب العملية التأهيلية منذ انطلاقها. المقولة عند الكثير من الأساتذة الجامعيين إنّه

(١٧) الهاشم طربيه، تيريز؛ الأمين، عدنان؛ «الطلاب والمتخرجون» في: الأمين، عدنان (إشراف)، المرجع السابق؛ ص.ص٤٩٥–٥٥٨

(١٨) المرجع نفسه

لا يمكن اعتماد المقاربة البحثية (وهي بالنهاية المنهجية المناسبة للنهاجة المطروحة) إلا في مرحلة متقدّمة من التعليم العالي. هذا الكلام قابل لكثير من النقاش، وربما كان بحاجة إلى إعادة نظر جذرية. في اعتقادي أنّه متى أصبح الهاجس البحثي أساس العملية التأهيلية، يستطيع كل أستاذ جامعي تطوير أساليب لتتماشى مع مقتضياته. وهذا يعني أنّ الأستاذ الجامعي سيجعل من عمله البحثي مدار عمله التعليمي فلا يعتبر الأول أمرًا شخصيًّا، بل يجعل من طلابه مشاركين حقيقيين في اهتماماته وتطورات أعماله البحثية.

وتدلّ الدراسة حول «التعليم العالي في لبنان» على محدودية هذا التوجه[١٩] وذلك في مختلف الجامعات تقريبًا. كما تدلّ الدراسة التي صدرت عن الـ AUPELF بهذا الخصوص عام ١٩٩٥على أن هذه هي الحال في القسم الأكبر من الجامعات العربية. وقد شكت هذه الجامعات في مؤتمرات عديدة من ضعف التوجّه البحثي فيها، خاصةً في ما يتعلّق بنوعية البحث، ومرجعيّته العلمية، وعلاقته بالحاجات التنموية المحلية[٢٠].

من الواضح أنّ هذا التوجه سيتطلب إعادة نظر جذرية في محتوى المناهج كما في أهدافها وأساليبها. كما سيتطلّب تطويرًا حتميًّا لحسن استعمال المكتبات وتقانات الاتصال الحديثة، فتعطي المناهج للأستاذ وللطالب معًا فسحة علمية كافية لاعتماد هذا النوع من التعليمية التي تبني الأشخاص بناء يتماشى والمساهمة في تطوير المعارف في العالم. وقد دلّت دراسة نحاس[٢١] على أن وضع المختبرات والمكتبات والدعم اللوجستي للباحثين في القسم الأكبر من جامعات لبنان لا يؤهِّل عمليًا لاعتماد منهجيات تعليمية جديدة. كما أن وضع الأبحاث في العالم العربي يشير إلى أوضاع مماثلة.

٥- مستلزمات هذا التأهيل

انطلاقًا مما سبق، وجَرْيًا على العادة المألوفة، لا بدّ لي من الانتهاء ببعض المقترحات علّها تساهم في إطلاق عملية تشاوريّة واسعة النطاق حول العمل الجامعي ودور الأساتذة فيه.

---

(١٩) نحاس، جورج؛ المرجع السابق، ص. ٣٧٩.

(٢٠) يمكن مراجعة تقرير اجتماع المنطقة التحضيري لمؤتمر اليونيسكو حول التعليم العالي سنة ١٩٩٨.

(٢١) نحاس، جورج؛ المرجع السابق.

أ – الأستاذ الجامعي من حيث الدور والتحضير

بادىء ذي بدء، لا بدّ من الإشارة إلى أنّ المطالبة بتحضير أساتذة الجامعة ليقوموا بدورهم ليس إهانة لهم. لا يُلام المرء إن لم يتقن ما لم يطّلع عليه ولم يؤهَّل له. ففي كبريات الجامعات في العالم، هناك مدخل تربوي لأعضاء الهيئة الأكاديمية كافةً من شأنه خلق إطار منهجي واحد يكون في كثير من الأحيان عنوان خصوصية الجامعة وسياستها التربوية. ففي لبنان وفي كثير من البلاد العربية، نكتفي بشهادة الدكتوراه وبالأبحاث المنشورة لانتقاء الأساتذة ولتأمين تدرّجهم الأكاديمي. في اعتقادي أنه علينا البدء ببحث تطوير هذا المفهوم واكتشاف أهمية العملية التربوية في التعليم العالي.

هذا ما سعيت إلى تبيانه في ما سبق وما أَظْهرت بعض الأمثلة التي أخذتها من الدراسات التي أشرت إليها أو من المؤتمرات التي شاركت فيها إلى ضرورته. فنحن بحاجة إلى تقويم لأوضاعنا التربوية في مختلف الجامعات وإلى تبني السياسات الملائمة على صعيد هيئاتنا الأكاديمية، فتعمل جاهدة على تطبيقها من أجل رفع مستوى مخرجات التعليم العالي وجعلها منتجة للعلم من غير أ، تكتفي باستهلاكه.

ب – المناهج الجامعية

نظرة سريعة إلى المناهج الجامعية، كما ترد في كثير من منشورات الجامعات، خاصة عبر دليل كل منها، تظهر محدودية الرؤية إلى تعبير «منهج». في غالبية الأحيان، المناهج عبارة عن محتوى وتوصيف عام للمقررات الواردة فيه. قلّ ما ورد في منهاج أي من الاختصاصات أهدافه العملانية والسبل المعتمدة لتحقيق هذه الأهداف انطلاقًا من نهاجة تربوية واضحة المعالم. ففي سعي إلى احترام الحريّة الأكاديمية عند الأستاذ ربما، تركت المناهج هذا الأمر لأستاذ كل مادة من المواد. لكن أعتقد أن ما هو متروك للأستاذ هو حركيّة واسعة ومرونة كبيرة في مجال التطبيق لرؤية مُوَحِّدة تقوم عليها سياسة الجامعة التأهيلية.

لكن من ناحية أخرى، إن إعادة النظر في محتوى الاختصاصات كما هي اليوم في كثير من الجامعات العربية لا تقل أهمية عن ذكر هذا التوجّه في المنهاج. فالمحتوى جامد وتقني، وليس فيه من توثبات تفتح المجال للابتكار والتجديد[٢٢].

(٢٢) في كثير من الجامعات اليوم أُعيد الاعتبار مثلاً لدور العلوم الإنسانية في اختصاصات تطبيقية كالهندسة والطب والقانون. أما في الجامعات العربية، فقد بقيت هذه الاختصاصات على شيء كبير من الجمود.

فالمعطيات الثقافية قليلة، ومستلزمات اختصاص معين تقوم على تراكم المعلومات التي يمكن الطالب أن يرجع إليها في المكتبات، والانفتاح على الاختصاصات الأخرى قليل أو شبه معدوم. كل هذا يجعل الطالب أسير اختصاصه، يركّز فيه على حفظ تراكمي عوض اكتساب مرونة معالجة المعلومات. ما لم نقتنع في أوساطنا الجامعية أنّ التأهيل لاختصاص معيّن لا يعني تغطية كافة المعلومات المتعلّقة بهذا الاختصاص[٢٣]، لن ندخل عمليًا قرن التواصل الحديث بجدارة.

ج – التقويم في الجامعة

يكون كلامي على التغييرات المرجوّة ناقصًا إن لم أعرّج على موضوع التقويم في الجامعة. وأنا لا اعني هنا فقط تقويم أداء الطلاب، وهو هام جدًّا، لكنني أعني أيضًا تقويم أداء الجهازين الأكاديمي والإداري. فالعمل الجامعي، ككل عمل تربوي، وحدة متراصة تؤثّر حلقاته بعضها على البعض الآخر، إيجابيًا وسلبيًا. والحقيقة أنّ تقليدنا الجامعي في التعليم العالي، في العالم العربي عمومًا، يفتقر إلى سياسة تقويمية دقيقة.

– حتّى الآن يأتي تقويم الطلاب في كثير من الاختصاصات وفي كثير من الجامعات استنادًا إلى امتحان واحد في نهاية الفصل أو نهاية العام الدراسي. وحتى عندما يعتمد التقويم سياسة الرجوع إلى أكثر من امتحان فصليّ، فقَلّ ما يُدْخِل في الاعتبار الأعمال الشخصيّة التي يقدّمها الطلاب، وما يتمتعون به من فكر نقدي، وما يمكن أن ينجزوه بروح خلاقة مميزة. النهاجة التي تكلّمت عليها لا تكتمل إلا باعتماد تقانة تقويمية ترتبط بالمنهجية التربوية العائدة لها.

– من ناحية أخرى، لم نعتمد في العالم العربي أي سياسة واضحة من أجل تقويم أداء الأستاذ الجامعي. حتى تقويمنا للبحث العلمي هو موضوع تساؤل في كثير من المنتديات العلمية العربية. فلا بدّ من وضع خطط قابلة للتجربة والتطور، تساهم في تطوير قدرة الهيئة الأكاديمية في الجامعات وفي خضوعها لتقويم علمي وموضوعي من شأنه السماح بخطط تطوير للجامعة عموماً ولقدراتها البحثية والتأهيلية بشكل خاص[٢٤].

---

(٢٣) خاصةً في عالمنا اليوم، حيث الجديد يتكاثر وهو أسرع مما يمكن أن يشهده أي تعديل لمحتوى المناهج، وحيث إمكانية الاطلاع على هذا الجديد متوافرة للجميع.

(٢٤) حتى اليوم، يشكو التعليم العالي العربي من سياسة واضحة وصارمة للنشر (أنظر نحاس في الأمين (إشراف)، ١٩٩٧، الصفحة ٣٧٨).

– أخيرًا لا بدّ من الاعتراف بالدور السلبي الذي تلعبه الإدارة الجامعية في كثير من الأحوال[٢٥]، إذ تكون حجر عثرة يعترض مسيرة تطوير التعليم العالي في البلاد العربية. ولا أقصد هنا بالضرورة رأس الهرم الإداري الداخلي في الجامعة، بل السياسة الجامعية التي يُطلب من الإداريين تنفيذها من قبل السلطات السياسية، أو المواقف السلبية التي يمكن السلطات السياسية أن تقفها في وجه التوجهات الجامعية، أو اعتبار الجامعة من قبل القيِّمين على السياسة التربوية مجرّد «ثانوية عالية». لذلك، تقويم الأداء الإداري في الجامعة من شأنه أن يسمح للجامعة بتطوير سياستها البعيدة المدى وتفعيل دورها في المجتمع. وفي هذا كلّه، يبقى الأستاذ الجامعي هو الأساس.

مراجع أخرى:

[١] أعمال المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع: تقييم العام ٢٠٠٠، الاونسكو، القاهرة.

[٢] أعمال مؤتمر اتحاد الجامعات العربية، آفاق التعليم العالي في الوطن العربي، بيروت،١٩٩٨.

[٣] مؤتمركليات التربية الأول، **دور كليات التربية في الجامعات العربية في تطوير التعليم ما قبل الجامعي في الوطن العربي**، بيروت–دمشق ١٩٩٩.

[٤] معلوف، نايف وأبو رجيلي، خليل، **الوضع التربوي في لبنان: واقع ومعاناة**، يونيسف،١٩٨٧.

[1] Anderson, J.R; **The Architecture of Cognition**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1983.

[2] AUPELF-UREF; **Assises francophones de la recherche** - Abidjean, Montréal, Editions AUPELF-UREF, 1994.

[3] AUPELF-UREF; **Perspectives et priorités de la recherche au Liban** - Beyrouth, Montréal, Editions AUPELF-UREF, 1995.

[4] Caverni, J.P., Bastien, C., Mendelsohm, P. Tiberghien, G. (Eds); **Psychologie cognitive: modèles et méthodes**, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1989.

[5] CERMOC; *Guide des centres de recherche en sciences sociales au Liban*, Beyrouth, CERMOC, 1995.

[6] Demetriou, A. et Efklides, A; Experimential Structuralism and Neo-Piagetian Theories: Toward an Integrated Model. **International Journal of Psychology**, 22, 1987. 679-728.

(٢٥) وقد ظهر ذلك جليًا في بعض المداخلات الصريحة التي وردت على لسان بعض الزملاء في المؤتمر الأول لعمداء كليات التربية في الجامعات العربية، الذي عقد في بيروت سنة ١٩٩٨.

[7] EL Amine, A; **Enseignement et dépendance**, Doctorat d'Etat es-Lettres, Paris, Université René Descartes, Sorbonne, 1991.

[8] Genter, D., Stevens, A.L. (Eds); **Mental Models**, Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum, 1983.

[9] KAHNEY, H; **Problem Solving: A Cognitive Approach**, Milton Keynes, England, Open University Press, 1986.

[10] Klahr, D., Langley, P., Neches, R; **Production System Models of Learning and Development**, Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1987.

[11] Kluwe, R.H., Spada, H; **Development Models of Thinking**, New York, Academic Press, 1980.

[12] World Conference on Higher Education; World Declaration on Higher Education for the Twenty First Century: Vision and Action, Paris, UNESCO, 1999.

دور مراكز البحث والعلماء والباحثين العرب في الجدلية المعرفية:

آليات الفشل ومستقبل البحث العلمي في البلاد العربية

عبد الجليل التميمي(*)

المتأمل في صيرورة ومسيرة المنظومة الحضارية العربية يقف اليوم مندهشاً أمام قوة وغزارة التراث الفكري الذي تركه لنا أجدادنا والذي تجاوز الثلاث ملايين مخطوطة، محررة أساساً باللغة العربية ومبثوثة في أهم مكتبات العالم اليوم. أما ما أُحرق منها أو ضاع أو لم يقع بعد اكتشافه لدى الخواص، فحدث عنه ولا حرج. وبالإضافة إلى ذلك، فإن مدونة الآثار المعمارية الرائعة والتي ما زالت قائمة، تشهد على نبوغ عباقرة معماريّ هذه الأمة وعلمائها ومفكريها وأدبائها وباحثيها، إذ هو دليل آخر على مدى الأهمية الحضارية لهذا التراث الحضاري والذي يدخل في المنظومة البشرية، إذ لدينا اليوم في الحيز المكاني الأندلسي والمغاربي والمشرقي والآسيوي عموماً، أروع الشواهد الناطقة بذلك.

وللسائل أن يتساءل كيف تسنى لهذه الأمة في الماضي أن تحقق مثل هذه الإنجازات الخالدة في شتى ميادين المعرفة ؟ وهل كان ذلك هبة منحتها لنا العناية الربانية دون تقديم أي جهد مقابل ذلك ؟ أم هو بالفعل حصيلة منطقية لنبوغ العلماء العرب والمسلمين وباحثيهم، وهم الذين كانوا وراء هندسة تحقيق تلك الإنجازات الحضارية والمعرفية التي تمّت بفضل ما توفر لهم من مناخ مشجع، مدّ مجتمع العلم والعلماء

(*) رئيس مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات.

والباحثين بشحنات الإبداع الحضاري على الدوام وتمتعوا فيه باحترام وتقدير وتشجيع ليس فقط من قبل الأمراء والخلفاء ولكن أيضاً من مختلف شرائح المجتمع ومسيره من أجل تقويم المعرفة وتطويرها في المجتمعات العربية والإسلامية، وحيث كانت المكتبات العامة وكذا الخاصة تشكل أحد الرموز الفاعلة وتبرز كيف أن الكتاب والمكتبات والمعلومات المتنوعة تُعدُّ إحدى مفاخر هذه الأمة في عصور تألقها الفكري والحضاري.

إننا نذهب إلى الاعتقاد بأن حضارتنا لم تكن أبداً هدية من السماء، ولكنها كانت واقعاً وحقيقة صيرورة حتمية لدور مراكز البحث والعلم والتي تعكس مدى تألق العلماء والباحثين والمبدعين المتواصل في هذا التتويج الحضاري، والذي تمّ في مناخ بناء من حرية التعبير والتقدير المطلق للكفاءات والنبوغ والإبداع والأخذ في الحسبان رؤية متكاملة في تلك الإستراتيجية الفاعلة والتي حامت حول محور الاستثمار المعرفي المعطاء الذي منحنا يومئذ الأسبقية في معالجة العديد من الإشكاليات البحثية العالمية.

واليوم، في نفس الوقت الذي تتراءى لنا فيه بانوراما هذه الحضارة بثوابتها ومرتكزاتها وسجل إنجازاتها العديدة، يتبادر إلى الذهن السؤال عن أسباب آليات فشل أمتنا خلال الخمسين سنة الماضية وعجزها عن تحقيق التحول الحضاري المنشود، وما هي الأسباب المباشرة في ذلك ؟ ثم أين هو دور المراكز الجادة والفاعلة والتي تبنّت المخططات والبرمجيات البحثية والواعدة لموقع أمتنا، موقعاً صحيحا في جدلية المساهمة الحقيقية لخدمة شعوبنا في العديد من المستويات. وفي ضوء هذه التساؤلات، سنتناول في هذه الورقة مختلف الأسباب التي حالت إلى اليوم دون الانطلاقة الحقيقية لدور مراكز البحث والجامعات، وكيف تم تهميش العلماء والباحثين العرب خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ولا أستثني من ذلك إلا عدد ضئيل جداً من تلك المراكز، وهو أمر يُخجل اليوم كل الباحثين العرب الحقيقيين والمخلصين!

إن متتبع تصريحات المسؤولين الجامعيين عن اهتمام الدول العربية بالبحث العلمي وبالعلماء وما يحظى به الباحثون لديها من عناية واهتمام، والإحصائيات شبه الرسمية حول هذا القطاع، يخرج بانطباع براق وإيجابي جدّاً حول المكانة «اللائقة» التي يتمتع بها الباحثون والعلماء لديها، وحول القوانين تلو القوانين التي سنّوها لإنشاء المراكز وتوفير كل المستلزمات لأداء الواجب البحثي. غير أن الواقع يُترجم عكس ذلك تماماً. ودون أن ندخل في سرد الوضع السلبي للباحثين والعلماء العرب

والصورة البائسة للمراكز البحثية، هذا فضلاً عن الجامعات العربية، يتبادر إلى الذهن التساؤل المحرج الآتي: ما هو موقف الأنظمة السياسية تجاه هذه الشريحة من العلماء والباحثين العرب؟ وهل أدركت دورهم الجوهري في جدلية التنمية؟ ثم هل وفرت لهم المخابر والإمكانيات المادية الضرورية وأنشأت المدن المعرفية؟ وهل عملت على تبني القوانين الملائمة وتعيين الأطر التي تكفل مسيرة مؤسسات المعرفة والبحث العلمي في الوطن العربي ؟

أمام هذه التساؤلات المباشرة، سنعرض هنا بعض الأفكار التي حصّلناها نتيجة مواكبتنا للأوضاع العامة لمسيرة مراكز البحث العلمي في الوطن العربي ومدى الإحباط الإداري والنفسي الذي يعيشه مجتمع العلماء والباحثين أمام دقة وحرج وضعهم العام والذي يستحق أكثر من وقفة تحليلية:

– على الرغم من إعلان دول عربية عدة منذ عشرات السنين منحها قطاع البحث العلمي الأولوية في اهتماماتها واستراتيجيتها المستقبليّة وتوفير كل الظروف المادية واحترام حرية رأي الباحثين وتركها المجال لهم لتناول جميع القضايا والمسائل التي يستوجبها تحركهم البحثي وحرية نشر تلك البحوث، فإن هذه الطموحات الجميلة قد تعثّرت بحكم عوامل عدّة سوف نأتي على ذكرها في إطار هذه المعالجة. كذلك أعلنت أكثر من دولة عربية عزمها على إنشاء فضاءات مدنٍ للعلم والعلماء؛ إلا أنها لم توفق في تحقيق ذلك إلا بالقدر الذي يُرضى كبريائها وشعاراتها البراقة والفضفاضة. أما بعض الدول البترولية في المشرق والمغرب العربيين على حد سواء والتي تمكنت من ذلك، فقد أفرغت تلك المدن من أنشطتها وفعالياتها وهياكلها وبرامجها البحثية، فهاجر الباحثون منها لعدة أسباب، لعلّ أهمها في نظرنا انعدام ممارسة حرية البحث العلمي فيها وسيطرة وتوجيه دواليب الحزب والدولة الرسمية على مشاريعها البحثية، ثم النزعة الحزبية والأميرية التي ترفض منح الباحثين والعلماء الأكفاء والمستقلين فكرياً وسياسياً الثقة اللازمة لقبول نتائج بحوثهم حول القضايا الاجتماعية والسياسية والمعرفية والتي حرم عليهم معالجتها، بل منعوا حتى من معالجة الإشكاليات العديدة التي تمس حياتنا وسلوكنا ومشاعرنا الدينية بصفة خاصة مثل الرقابة الفكرية المسلطة على الباحثين وآليات التعيينات الاعتباطية الشخصية والحزبية والولائية على رأس المؤسسات والجامعات والتي كانت أكبر نكسة حلّت بالمؤسسات والمراكز البحثية والجامعات العربية وما زالت وسوف تبقى تداعياتها السلبية ماثلة أمام جيلنا وحتى الأجيال المقبلة، مع أسفنا العميق لذلك.

والذي يزيد الوضع سوءاً عدم تشجيع المسؤولين العرب فتح ملف المراكز والمؤسسات البحثية الخاصة، ذلك أن العقليّة الإدارية التي ورثناها عن العهد الاستعماري الغربي قضت بعدم السماح مطلقاً بتقنين وتشريع المؤسسات العلمية الخاصة ومنحها صلاحية بناء المعرفة وصنعها وإنجاز المشاريع العلمية الطموحة، وهو ما يُعد خطأ فادحاً وخطيراً جدّاً خاصة في ظلّ العولمة الرهيبة التي أتت على كل المضامين والسياسات التقليديّة التي طبقت في السابق وباءت بالفشل الذريع. ولا مفر لنا البتة من تحرير البحث العلمي من القيود وإيجاد القوانين لإرساء المراكز والمؤسّسات العلمية الخاصة التي يمكن اعتبارها البديل الوحيد والذي لا مفر لنا منه بالنسبة إلى الوطن العربي برمته. لنذكر هنا بمؤسسات علمية في معظم الدول العربية في حالة يرثى لها، حيث لا رقابة علمية ولا إدارية ولا مالية عليها بل على العكس من ذلك، يتم على مرأى ومسمع من مجتمع الباحثين والعلماء الجادين والعاملين التمادي في الإساءة إلى تلك المؤسسات باختيار أسوأ الإداريين الجامعيين الحزبيين والموالين، وهم غير أكفاء تماماً، وليس لديهم سوى استراتيجيّة العلاقات المصلحية أو الانتماء الولائي الظاهري لا المبدئي والعقائدي أو الولاء العشائري والقبلي. وقد لعب المقربون من السلطة السياسية العليا دوراً سلبياً وخطيراً جدّاً في اختيار وتعيين أولئك الإداريين غير الأكفاء تماماً والمتميزين بفراغهم الفكري وضحالة إنتاجهم العلمي وعدم إيمانهم بجدلية التواصل مع مجتمع الباحثين في الوطن العربي أنى كانوا هذا ساهم مباشرة في تهميش المراكز والمؤسسات العلمية ذات المصلحة الوطنية العليا في البلاد العربية، ناهيكم عن تعيين جنرالات في الجيش أو إداريين بيروقراطيين بعيدين عن تلمس ومقاربة وفهم الإشكاليات الدقيقة لوزارات التعليم العالي أو مراكز البحوث العلمية المهمة في البلد الواحد ليتم تكليفهم بالإشراف العلمي عليها ! فأين هي العقلانية في تبني هذه التعيينات ؟ وهل خدمت المصلحة الوطنية العليا للبلاد العربية؟ إنه الاحتقار الكامل والتحدّي الساخر والصارخ والذي يترجم مدى التهميش والإرهاب الإداريين الذي مارسهما عدد من الأنظمة السياسية العربية تجاه المؤسسات العلمية والعلم والعلماء والباحثين بعدم إيلائهم المكانة اللائقة بهم في منظومة التنمية الحقيقية للبلاد العربية، وهو ما يفسّر فشل تلك المؤسّسات البحثية فشلاً ذريعاً وخطيراً جدّاً، وما كان وراء صرف الميزانيات بطريقة بهلوانية وإضاعة الوقت والجهد دون مردود علمي حقيقي. رصدت لمؤسسات ذات التوجه الإقليمي البحت، وذات المردود والإشعاع العلميين المحدودين جدّاً ولدينا أكثر من دليل على هذا الفشل الذي لحق بعددٍ من المؤسسات

العربية وأدى إلى ممارسة سياسة الإخلال المتعمّد واحتقار الباحثين والعلماء الذين يُعدون النخبة المفكّرة والواعية، إذ هي القادرة وحدها على فهم وشرح طبيعة وجوهر كل الاختيارات الظرفية الثقافية والاقتصادية والسياسية التي تبنتها الأنظمة السياسية العربية قاطبة.

كما تميزت هذه المراكز والمؤسسات البحثية بعدم تكاملها بعضها مع بعض، وعدم تبنيها استراتيجية معرفية تغطى عديد الفضاءات الجغراسياسية الدولية. والسؤال هو: أين هي المراكز العربية المتخصصة في أمور اليابان والصين وآسيا الصغرى وأمريكا اللاتينية وحتى أوروبا الغربية القريبة منا، والتي لم نهتم بأدبها ولغاتها إلا لماماً وتركنا جانباً مدى التفاعلات والاستراتيجيات ومحاور اهتمامها وكيف أنها تُعد مخابر مثالية للتحاليل الاقتصادية والسياسية والإجتماعية تغذّي بانتظام كل وزارات الخارجية الأوروبية والأمريكية؟ أما المراكز والمؤسسات البحثية العربية فإنها تعمل في معزل عن بعضها البعض وتتنافس بطريقة بدائية وطفيلية حول مسائل هامشية تماماً كالتنازع حول أسبقية ترجمة كتاب ما...

نذهب إلى الاعتقاد بأن الواجب يحتم على الدول إعادة تقدير علمائها وباحثيها ومنحهم الأولوية في سلم اهتماماتها وجعلهم يتمتعون بحرية التعبير الأكاديمية المسؤولة والوطنية في مجال تخصّصاتهم المختلفة، أسوة بما حصل لعلمائنا وباحثينا في عصور ازدهار الحضارة العربية الخالدة. إن تقدير العلماء والباحثين واجب الجميع، في وقت ينشغل فيه رؤساء الجمهوريات والأمراء في الوطن العربي باستقبال المئات من لاعبي كرة القدم وتغطية مبارياتهم الكثيرة بمئات الملايين من الدولارات وتلبية مطالبهم الماديّة جزافاً. إنه الزمن الصارخ بالتناقضات والتجاوزات العديدة والتي تتفاعل وتتكاثر يوماً بعد يوم لتجعل من مراكز البحث والباحثين والعلماء عناصر غير مرغوب فيها، ويتم التعامل معهم بحذر شديد ومراقبتهم هاتفياً وملاحقة كتاباتهم وأفكارهم داخلياً وخارجياً. وهذا أمر دالٌ جداً على التهميش الفعلي الذي تمارسه معظم الأنظمة العربية بحجة الدفاع كذباً وبهتاناً، عن المكتسبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي حققتها. وهناك عددٌ من المسائل الدقيقة المحرمة والتي يستحيل على الباحثين معالجتها أو حتى إثارتها في هذا الزمن الرديء والذي من أهم سماته تغييب الحقائق والملفات الكبرى وإحراق الأرشيفات الرسمية وكمّ الأفواه وعدم تناول المسائل والقضايا المرتبطة بمجتمعاتها وممارسة الرقابة الذاتية على أوسع نطاق، وهي الرقابة التي أصبحت أخطر الرقابات الممارسة

اليوم على الإطلاق، حتى أن بعض المراكز دُفعت دفعاً إلى إجبار الباحثين على إلغاء فصول كاملة من مؤلفاتهم وصلت في بعض الحالات إلى أكثر من ستين في المائة من متن الكتاب المعد للنشر ! إنها خسارة حقيقية لو درى الجميع بنتائجها السلبية على مضامين البحث العلمي.

ومن جهة أخرى، نؤكد أن جميع مجتمعات البلاد العربية خلال النصف الثاني من القرن العشرين لم تعرف بروز هيئات أو مؤسسات لعلماء وباحثين حقيقيين ومستقلين داخل الوطن العربي ممن كانوا وراء تبني المخطّطات الشاملة والوطنية لوضع فلسفة وأسس انطلاق تنمية البلاد العربية. كما أن هيكل التدريس ومحتواه في الجامعات العربية والقائمين عليه في حال من البؤس والغرق في الروتين غير الخلاق وغير المحفّز لتوليد المعرفة. هذه هي آليات الفشل الذريع وهو الأمر الذي أدى حتماً إلى عدم إنتاج علماء حقيقيين ولا باحثين متميزين في تخصّصاتهم، إلا نادراً جداً وفي بعض الحالات الاستثنائية. وهكذا صار موقع الجامعيين العرب على الخريطة المعرفية الدولية ضعيفاً ومغيباً تماماً. فليس هناك مدارس فكرية تتميز بنظرياتها الأصلية والجديدة وباستقلال رأيها وممارسة حريتها الفكرية في كل القضايا وتوجت مسيرتها البحثية وواكبها مجتمع الباحثين الدوليين باعتبارها مرجعيات أساسية دولية في تخصّصها، بل نلاحظ بكل أسف شديد مدى الغياب الصارخ لموقع العلماء والباحثين العرب في الخريطة المعرفية والبحثية الدولية. والذي يؤكّد هذه الحقيقة المخجلة هو عدم صرف مجتمع العلماء والباحثين الأجانب أدنى عناية أو اهتمام لما ينتجه الباحثون العرب في قطاع العلوم الإنسانية والاجتماعية إلا نادراً جدّا، وهو المجال الوحيد الذي بإمكان المراكز والمؤسسات العربية أن تبرز فيه. وهذا الأمر يفسر العدد القليل جدّا من الدراسات والكتب التي نقلت من العربية إلى اللغات الأجنبية والتي لا تتجاوز بضع عشرات فقط؛ ولا أثير هنا مسألة المؤلفات التي حررها في الأساس الباحثون العرب المقيمون خارج الوطن العربي ببعض اللغات الأجنبية، وهذا بحكم معرفتهم تلك اللغات فقط. وهذا لا يمنحنا أي مؤشر على مكانة العلماء والباحثين العرب اليوم. أما العلوم الصحيحة، فلا أخالني إلا مؤكداً استحالة قيامنا بأي مقاربة أو مقارنة، وما هو موجود الآن هو لذر الرماد في العيون والإدعاء بأننا نضاهي المراكز البحثية علواً وقدراً وإنتاجاً، وهو الأمر الذي يفسر كيف أن مراكز البحث في العلوم الصحيحة لم تؤهل عالماً عربياً واحداً تم اكتشاف نبوغه وقدراته الإبداعية في المخابر العربية المباشرة وليس في المخابر

الأمريكية، كما حصل للعالم الأمريكي ذي الأصول المصرية أحمد زويل الحاصل على جائزة نوبل مثلاً ولا مجال للدعاية والافتخار بأصله المصري بل تكريمه في مصر وبعض المؤسسات والدول العربية هو عين الاتهام الموجه لنفس تلك الأنظمة والتي لم تقم بواجبها تجاه المئات من الباحثين والعلماء العرب والذين لم يلقوا أية عناية واهتمام من طرف دولهم !

كذلك لنشرح الآن طبيعة هذا التسطيح المعرفي والفراغ الفكري ثم اللامبالاة والخوف القاتل الذي أصبح يهدّد المراكز والمؤسسات البحثية وبالتالي مجتمع الباحثين والعلماء من هذه الظاهرة الجديدة والقاضية بإعطاء الصلاحية القانونية لمنح درجة الدكتوراه لمن هب ودبّ على مستوى الكليات المختلفة والتي لم تكتسب شيئاً من صناعة العلم والبحث. أصبح المئات بل الآلاف من حاملي درجة الدكتوراه العرب يصولون ويجولون ولا يهمهم إلا الكسب والربح بهذه الألقاب التي وجدت رواجاً في الفضاء الجامعي المشرقي بصفة خاصة. كما وجدوا لدى سماسرة المعلومات تشجيعاً كبيراً لكسب هذه الألقاب، بحيث أصبح من النادر جدّاً وجود جامعيين ذوي بنية فكرية متينة ومؤمنة بدورها ورسالتها الحضارية لتقاوم خطط المئات من الشركات النكرة التي تدعي خدمة العلم والعلماء والباحثين العرب. والأشنع من ذلك اليوم هو تساهل الجامعات الأورو-أمريكية، وجامعات ما عرف بالمعسكر الشرقي سابقا، في منح درجة الماجستير والدكتوراه للطلبة العرب الموفدين إليها. فقد خرّجت الآلاف وكانوا نكسة شديدة حلت بهيكلية المراكز والجامعات العربية وقضت تماماً على سمعتها المتواضعة جدّاً، بعدما كانت محل تقدير نسبي في النصف الأول من القرن العشرين وفي بعض فضاءاتها الجامعية العربية.

كل هذه الأسباب دفعت السلطات الجامعية إلى ترك الحبل على الغارب وعدم الأخذ في الاعتبار الشريحة الجامعية الجادّة والمؤمنة لتقوم بدورها الطلائعي في جدلية ترسيخ القيم البحثية الأساسية وتأمين حرية التعبير لتدريس جامعي متطور ومواكب لآخر المستجدات والمعلومات الفاعلة في سيرورة المعرفة والبحث العلمي، بل أن الذي نلاحظه هو أن عدداً كبيراً جدّاً من الجامعيين والباحثين قد استوعبتهم واشترتهم السلطات السياسية، مقابل صمتهم الرهيب أمام التجاوزات التي يتعرّض لها مجتمع الباحثين والعلماء العرب، ودون أن يكلفوا أنفسهم عناء الدفاع عن أبسط المقومات لأمهات القضايا. وعليه، فإن النتيجة الحتمية هي إقصاء آلي لدور المراكز

البحثية ولمجتمع الباحثين والعلماء، إلا بعض المحظوظين سياسياً وحزبياً وولائياً وهم عدد قليل جدّاً. وإن الذي يؤكد هذا الأمر هو عدم وجود فضاءات للحوار المنتظم بين الباحثين أنفسهم وبين السلطات السياسية التي رفضت دوماً الأخذ في الاعتبار آراء وتحاليل ومواقف الباحثين المستقلين تجاه عديد القضايا «المحرم» معالجتها رسمياً. وهو أمر في غاية الدلالة يترجم وجود مستويين متقابلين تماماً استحال معه وجود أرضية تكامل وتفاهم بينهما وأبرزت مدى القطيعة بينهما على مدى النصف الثاني من القرن العشرين !

لا نريد أن نطيل في تحليل وضع آليات فشل المراكز البحثية، فهذا أمر مخجل حقاً أوصلتنا إليه إرهاصات تلك العينات الاعتباطية التي خدمت فقط مصالح بعض الأشخاص دون الأخذ في الاعتبار المصلحة الوطنية العليا. كما نثير هنا جانباً آخر من هذه الإشكالية التحقيرية لمجتمع الباحثين والعلماء في الوطن العربي، وهي المتعلقة أساساً بالظروف المادية البائسة التي يعيشها الباحث العربي في معظم البلاد العربية غير البترولية. فمعاشاتهم مزرية حقاً ولا تمكّنهم إطلاقاً من التركيز على مشاغل واهتمامات المعرفة والبحث العلمي. وقد مُنعوا قصراً من المشاركة في المؤتمرات العربية والدولية، إلا نادراً، وتطاولت عليهم الإدارات البيروقراطية القاتلة عندما يضطرون إلى أخذ الموافقة للمشاركة في مؤتمر عادي، ويتطلب ذلك عشرات الإمضاءات من الإداريين، وهي الإمضاءات التي تستغرق شهرين أو ثلاثة. وهذا إلى درجة بث الرعب واليأس فيهم وإحباطهم تماماً وهو ما يبرر مدى الضرر الفادح الذي يمارسه ذوو النفوذ والسلطة لتقزيم فئة الباحثين والعلماء في عدد كبير من جامعاتنا ومراكزنا والتي أصبحت عبارة عن ثكنات للانكشاريين تدار بيد من حديد، في حين كان الواجب منحها الأوليّة والصدارة في الاهتمام بها، ومدها بكل التسهيلات الضرورية لأداء واجباتها البحثية والمعرفية. وقد ذهب الأمر ببعض وزراء التعليم العالي العرب إلى التهديد بغلق الجامعات ومراكز البحث وتركيع الباحثين والأساتذة الذين طالبوا ببعض الحقوق المادية البسيطة جداً.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو كيف السبيل للخروج من هذه الوضعية الحزينة جدّاً، والتي إذا تواصلت في مطلع هذه الألفية الثالثة فلسوف تكون لها نتائج وخيمة جدّا أمام المتغيّرات الرهيبة التي تعرفها منابر ومخابر المعرفة الدولية، ذلك أن العمل على تغيير هذه الأوضاع مسؤولية الجميع، جامعيين ومسؤولين وإداريين، وهو ما يستوجب:

– وجود معايير وقيم وثوابت وميثاق شرف يحدّد المهام العليا للمراكز البحثية والجامعات والباحث والعالم وواجبات الجميع، وكذا واجبات الدولة تجاه المراكز والمؤسسات ومجتمع العلماء والباحثين من إتاحة المناخ البحثي الحقيقي في ظل حريّة التعبير الأكاديمية المطلقة والمسؤولة، ثم العمل على توفير الظروف الماديّة ليكون للباحثين الأصيلين والعاملين موقعاً صحيحاً وسليماً وفاعلاً.

– السعي إلى إرساء حوار بين مجتمع الباحثين والسلطات الجامعية وإقناع الطرفين بحتمية ذلك. كما على الباحثين التخلّي عن مركب الاستعلاء والغرور والتحدّي، وعلى السلطات السياسية والجامعية الأخذ في الاعتبار عدداً من الثوابت والقيم الأساسية لدعم الباحثين والعلماء بعيداً عن سياسة الإقصاء والتهميش المتعمّد، إذ هناك بون شاسع بين المخطّطات الحكومية وواقع البحث الفعلي، وهو ما أضاع فرص التنسيق والتشاور بين الطرفين.

– إننا ننادي بتبني استراتيجية جديدة لتطوير آليات البحث العلمي والمعرفة، حتى يؤدّي الباحثون والعلماء دوراً جديداً اليوم يتلاءم مع طبيعة التحدّيات الحضارية الخطيرة جدّاً والتي نواجهها اليوم وسوف نواجهها بحدّة أشدّ، ولن يتمكنوا من ذلك إلا بعد أن يضعوا أنفسهم في مواقع المسؤولية الحضارية. وواجب السلطات السياسية من جهة أخرى العمل على إحلالهم موقعاً جديداً يستجيب لكفاءاتهم وقدراتهم الإبداعيّة حتى يساهموا بحق في جدليّة التنمية الشاملة للوطن العربي.

– وفي هذا الإطار، أو ليس الأجدر بالدول العربية، غنيها وفقيرها على حد سواء، السعي إلى إرساء هيئات عليا تتجاوز مرحلة الفشل الذريع الذي سجلته المراكز والمنظمات العديدة والمهتمّة بالمعرفة والثقافة والعلوم منذ أكثر من ثلاثين سنة، بحيث تكون وظيفة هذه الهيئات العلمية العليا الأساسية تقديم الخبرة الفنية لمختلف المؤسّسات القائمة أو تلك التي يراد إنشاؤها الآن ؟ ذلك أن أثرياء الوطن العربي اكتشفوا فجأة، كيف أن الاهتمام بالمخطوطات والثقافة والتراث والمعرفة والآداب عموماً، يمكن وحده أن يخلّد أسماءهم في سجل التاريخ. وهو ما برّر الآن إنشاء عشرات المراكز والمؤسسات التي يُديرها إداريون انتدبوا دون الأخذ في الاعتبار مؤهلاتهم الفكرية أو التخطيطيّة. وعليه فإن من أهم وظائف هذه الهيئات العلمية العليا هو العمل على مساعدة المؤسّسات الجادّة وإقناعها بجدوى التخصّص دون التضارب مع بقيّة المراكز والمؤسّسات المشابهة ثم انتداب الكفاءات العربية

المحلية وكذا المهاجرة احتراماً للعلم والعلماء في مختلف الميادين، ومحاربة هذا التوجّه العام الجديد المتسم بغلبة التيار الإقليمي الضيّق التفكير والأفق وصرف المبالغ الضخمة مقابل مجلّة أقل من متواضعة علمياً ومعرفياً أو مجلات فوضوية أخرى دون أي محتوى معرفي أصيل، هي واجهة برّاقة وتشريفاتية فقط، ومجلات استهلاكية محلية. هل درى القائمون على هذه المؤسسات أنهم أساءوا حقا إلى جوهر العلم والعلماء العرب، وأن بطانة المستشارين في كل البلاد العربية قد غيّبوا الحقائق الساطعة وضللوا رؤساءهم وأمراءهم المتنفذين، وهو الأمر الذي يفسر مدى التعتيم المتواصل لمجتمع الباحثين والعلماء في البلاد العربية.

وختاماً، إن مستقبل الأمة العربية يتوقف على ما نولي المراكز العلمية ومجتمع العلماء والباحثين من اهتمام ورعاية، إلى جانب توفير مناخ حرية التعبير الأكاديمية المسؤولة ليُحلّوا أمتهم في جدلية التأطير المعرفي الدولي والذي لم يعد يرضى بأشباه العلماء والباحثين والمتطاولين على العلم والعلماء وما أكثرهم اليوم في البلاد العربية. إن ما نحتاجه حقاً هو مؤسسات ومراكز متخصصة تكون المرجعية الثابتة والمعترف بها عربياً ودولياً وتوفير كل الضمانات لتؤدى دورها في تغذية مجتمعات الباحثين العرب بما توفق فيه من ترجمة الإنتاج الفكري العربي على قلته الجيدة بعدة لغات. وفي نفس الوقت، يجب أن تسعى تلك المراكز والمؤسسات إلى تعزيز حياتنا البحثية بكل ما هو جدير وهام من خلال تعريب العشرات من أمهات الكتب التي أحدثت وتحدث تحولات هامة غيرت مسارات وتوجهات المعرفة وسبلها ومناهجها، وتلك هي أسمى الرسالات الحضارية المنوطة بمراكزنا ومؤسساتنا في المستقبل.

Higher Education Reform in Morocco

Mouna CHERKAOUI(*)
Mohamed BERDOUZI(**)

I - Introduction

In the 1980s, Morocco embarked on a set of reforms which aimed at liberalizing the economy. The main scope of the adjustment program was to increase the competitiveness of the economy. Morocco liberalized its foreign trade, achieved current account convertibility for residents and capital account convertibility for foreign investors, relaxed price controls, undertook important fiscal and monetary reforms, liberalized its financial sector, and undertook a privatization program targeting the many publicly owned firms. The important transformation of the economy and the resulting change in the role of the state transformed the skills required from university graduates. In fact, instead of training high school professors and civil servants, the university was now in need of training graduates able to accompany the growth strategy of an economy open to the rest of the world and led mainly by the private sector. Very few of the establishments of higher learning in the system were capable at the time of producing graduates with this "new" type of training.

The system of higher education in

(*) Professor of Economics, Mohamed V University, Rabat, Morocco
(**) Professor of Political Science, Mohamed V University, Rabat, Morocco.

Morocco is based on the French model. It includes fourteen public universities, one university with a special status, thirty-three specialized institutes, a large number of teacher-training schools, and eighty-three small private institutes of higher education. Each university is divided into faculties and schools of engineering and other types of establishments recently created. There exist three types of faculties: first the faculties of law, economics and political sciences, second the faculties of letters which train in philosophy, literature and foreign languages and third the faculties of science which train in mathematics, biology, physics and other hard sciences.

All students who successfully pass the baccalaureate examination (that is the examination attesting to successful completion of high school and required for university entrance) have the right in the same year to enroll in one of the public universities free of charge. They are also often offered a small stipend to cover part of their living expenses. The students, however, are required to register at the university which is closest to the place where they received their high school diploma. The best students usually go to public institutes where entrance is highly selective. The private institutes offer training in a small number of fields such as business and computer science and require the payment of a fee and sometimes a selection process.

Some 250,000 students are enrolled in the public universities, the majority of whom are divided equally in the faculties of law, economics and political science on the one hand, and in the faculties of arts and sciences on the other. The remainder conduct their studies in public institutes (9,000 students) or in schools preparing teachers for primary and secondary education (16,000).

Every year some 30,000 new students seek a place in one of the existing universities. This number puts great pressure on existing establishments given that, as we will see below, most colleges and universities already enroll more students than they can properly train, and there are very few new establishments created due to budget constraints. This pressure is expected to continue given the age structure of the population and its growth rate. In this context it is worth noting that only some 60 percent of all students attending the last year of high school pass the baccalaureate examination.

The Ministry of Higher Education plays a significant role in the

management and functioning of public universities. The professors and administrators are civil servants and the budget of each establishment is set by the Ministry of Higher Education. The program and degrees in each field are set by decree.

The status of the public institutes is slightly different from that of the universities because they were created by specific ministries (such as the Ministry of Trade and the Ministry of Planning) to respond to shortages of graduates in a field they needed to have developed. If the graduates of these institutes are no longer hired automatically, the respective ministries still play an important role in their management. The private institutes of higher education are authorized for operation and supervised by the Ministry of Higher Education.

As discussed above, the existing system is unable to generate the type of skills required by an open economy. At the same time the stabilization program, in order to reduce the high budget deficit of the 80's, strongly restricted hiring by the state. These two trends combined translated into a very high rate of unemployment – around 28 percent – among university graduates, which is about twice the country's overall rate.

The inadequacy of the training provided by the existing system of higher education together with the needs of the job market led, after some attempts at readjusting the system, to the conviction that a total reform was required.

Though the reform currently being undertaken includes a number of innovative and positive elements, it still faces some serious hurdles. For example it does not specify a timetable for the execution of recommended actions; it does not rank the elements of reform in terms of priorities; it does not specify the financial requirements for the implementation of the reform. Beyond these relevant questions the reform program does not adopt a strong position on two politically sensitive questions: the matter of non selective access for all high school graduates to the university and the payment of fees by the students.

The paper will first describe the various attempts at reforming the system that were undertaken since independence. The second section will highlight the elements that act as constraints to reforming the current system. The third section will evaluate the content and progress of the

ongoing reform essentially by looking at the "Charter of Education," at the new law of higher education, and at the work of the various committees presently preparing to implement the reforms.

II- The History of Higher Education Reform in Morocco

Morocco hosts one of the oldest universities in the world, "El Karaouyine," founded in the 9th century. However, the first modern university was founded in July 1959. It resulted from the transformation of schools and research centers founded in Morocco during the French protectorate. Two centers of higher education date from the 1940's and were established during the French protectorate: one dealt with law, the other with science. Two schools of higher education (the school of agriculture in Meknès and the school of administration) and two research institutes (in the study of natural resources and sociology respectively) were also established during that period. These centers, schools, and institutes were transformed at the end of the protectorate into scientific research institutes. In the 1960's the school of Ech-charia (Fès), Al Logha, Ossoul Eddine and Echaria (Agadir) were added to the University El Karaouyine and other higher education schools were created (a School of Engineering, a research center in Arabisation, and the School of Medicine).

In 1970 the first generation of students who had begun their primary education after independence arrived at the university. A first major conference, the "Ifrane Conference," aimed at reforming the system, took place. It concluded that Morocco should reorganize, re-structure, and support its system of higher education. This led to a set of measures among which were the generalization of scholarship to all higher education students, and the increase in the amount of scholarships in 1974 and 1977. It should be noted here that at the beginning of the 1970's the price of phosphate was increasing, so Morocco undertook major projects on the assumption that the price of phosphate would continue to increase, making it a clear case of "Dutch disease." In 1975 a new law on higher education was passed reorganizing the university system, which then consisted of six universities. Despite significant construction efforts and an increased capacity, it was necessary to send a large number of Moroccan students to study abroad in order to meet the demand.

In 1980 the demand was so high that a second Ifrane Conference met to decide whether a selection process should be introduced at the university or whether entrance should be left open to all high school graduates. The decision was to leave the university open to all high school graduates, to increase the system's capacity, and to create new schools and faculties. In an attempt to diversify the existing system, establishments copied from the French schools of trade (Ecoles de commerce) were introduced but required teachers. The latter were trained within the university in the equivalent to a master's program that was called "La Formation des Formateurs," but this was abandoned a few years latter.

In the 1990's the problems within the system of higher education were becoming more and more evident as the number of unemployed university graduates increased. A reform project was launched that introduced new types of higher education establishments, such as the Higher Schools of Technology (EST), the faculties of Science and Technology (FST) and the Trade and Management Schools (ENCG). They aimed at offering more diversified curricula and at increasing the likelihood of students finding work after graduation. However, they enroll only a few hundred students each and are economically inefficient because they require large investments to operate.

In 1994, H.M. the late King Hassan II invited a parliamentary committee to which experts were added to discuss and propose a new education strategy and a reform of the educational system. This national commission included 330 members representing the unions, the administration and the socio-professionnal groups. The commission was adjourned in 1995.

In 1997, a new reform project was launched. It included a revision of the status of university professors following discussions with the unions. A transformation of the master's and doctoral programs was conducted through new legislation. Doctoral programs could now be entered only after a selection process and a large degree of autonomy was given to the university regarding the management, curricula and conduct of these programs. Various committees were created to discuss an overall reform of the higher education system and a reform proposal based on experiences and on suggestions by professors at various Moroccan

universities was elaborated. A discussion of an education charter and the need to reform the 1975 higher education law had become evident.

III- The Constraints to Reform

Everyone agrees that a reform of the higher education system is necessary. If one analyses the rate of waste and the number of years taken by the average student to complete his or her degree this becomes even more evident.

At first one has to note that it is mainly the "traditional" universities, namely the faculties of law, and arts and sciences that face the greatest difficulties.

However, even if that is true, and even if the other establishments of higher education are different, they have their own hurdles to cross, and should be included in the overall picture of the system for it to be understandable. The fact that some schools, for instance, have a selection process at entry makes them significantly different from those that allow free access. While this allows them to control the quality and the number of students, and thus to offer higher quality training, (though to a very small number of students) it does not mean that the utilization of their resources is optimal.

When the university is taken as a whole, the resources that it can draw upon may disguise the significant differences in academic units within each university. The ratio of teachers per student may for example look "sufficient" for a university, but when one looks at a particular faculty or school within the university, that ratio can be either extremely low or extremely high given the resources of the country. Furthermore, the teaching staff in some units might have a majority of professors holding a Ph.D. degree or equivalent, while others might have a large majority of professors holding only a master's degree. This is especially important in Morocco because the various establishments belonging to a university are under the supervision of the university, but act independently one from the other.

All of this is to say that the average numbers given at the national or at the university levels hide significant establishments and regional differences and may be misleading. This is to some extent taken into account in the ongoing reform project, because it plans to create a large

degree of interdependence between the various institutes or faculties within a university, where the professors would now teach in one or another of them as required.

To present the constraints to reform and to illustrate the differences between faculties included in the same university, we calculated some ratios based on data for the year 1995-1996 for Mohamed V University in Rabat (Agdal).

We also indicated the important regional differences by comparing the University Mohamed V in Rabat (Agdal) with the University Moulay Ismaïl (Meknès).

The University Mohamed V in Rabat (Agdal) is composed of six establishments: the Faculty of Letters, the Faculty of Law, the Faculty of Science, a public Institute training engineers called the Mohamedia Engineering School, a technology school in Sale and a scientific institute. Tables 1 through 5 give a number of ratios for each of these units calculated on data available for the year 1995-1996. Recruitment in the public sector being low and budget constraint very high, the demand for higher education on the rise, we do not expect the ratios to have changed very much since then. The same tables are repeated in table 6 to 10 for the University Moulay Ismaïl of Meknès to highlight the important regional differences.

Table 1 clearly indicates that the bulk of the students are in the Faculty of Law in which students earn degrees in law, economics or political science. Within this faculty the degree in economics is the one that draws the largest number of students essentially because it is the one that is perceived as providing the highest likelihood of finding employment. As a result of the automatic and free access for all high school graduates to the faculty the enrollment has significantly expanded during the last decade.

Table 1 also shows the stress on existing resources. A very small percentage of those who enroll graduate within four years (the time theoretically required to obtain the "licence" degree which is equivalent to a Bachelors degree). This rate is the lowest in the Faculty of Science where only 11 percent of those who enroll complete their degree within four years. It is still low in the Faculties of Law (23 percent) and Letters 30 percent). The dropout rates are extremely high – between 52 and 72

percent. This significantly increases the cost per student. The units other than faculties that are part of the university are the Schools of Engineering and the School of Technology that train students in two year programs that are very selective. They have very low drop rates but as we will see later are in economic terms extremely expensive.

The pedagogical resources are insufficient in some faculties such as the Faculty of Law where there is around one teacher per 100 students. This is aggravated when one looks at the exact position of the teacher. The rate drops to.55 when we differentiate between teachers with a Ph.D. or equivalent and others. At the same time, the faculty of science counts some 10 teachers per 100 students and the Mohamedia School of Engineers some 20 teachers per 100 students.

The third table shows that the equipment is often lacking and that some faculties are overcrowded. If the number of seats per 100 students is as high as 758 and 547 seats per 100 students in the schools with restricted access, it drops to 113 in the Faculty of Science, to 87 seats per students in the Faculty of Letters and to 26 seats for 100 students in the Faculty of Law. The library and administrative space also differs widely from one establishment to the other.

The structure of the operational budget given in table 4 shows that the largest part of the budget goes to civil servant teachers. Almost 80 percent of the budget is spent on salary expenditures in the Faculty of Science and more than 50 percent in all other establishments except the EST.

When the social expenditures are added to salaries almost all the operational expenditures are accounted for. The remainder – which is less than 10 percent in the faculties – is also spent indirectly in the form of salaries to visiting professors.

The cost per student is the lowest in the Faculty of Law and the highest in the School of Engineering. It is worth noting that the cost per graduating student is in effect even higher in the Faculty of Science than in the engineering school.

The administrative staff is very insufficient in some faculties. By administrative managers, we basically mean staff holding the equivalent of a bachelor's degree. The other staff really includes low skill personnel. In the Faculty of Law for example, only one administrative staff member

is available for every 100 students and only one administrative manager is available for every 500 students. These rates are very high in the specialized schools with more that 20 administrative staff per 100 students. The availability of qualified administrators is particularly important for the reform that we will present below in which we believe the credit system should be introduced.

The problems in the faculties are compounded by the fact that academic undergraduate programs are very rigid. The programs are set by decree and there is no possibility of transfer from one program to another or from one faculty to another.

The trends found for the faculties and schools with restricted access continue to hold for more recently created universities. If anything, the problems there are even more important. The extent of these shortcomings as well as the perceived lack of relevance of the actual training for the job market has led to the elaboration of an education charter which includes a strategy for the entire educational system and a law of higher education.

IV- The Present Reform of Higher Education

Today's reform centers around two new legal documents: the education charter, which defines an overall educational strategy and the law on higher education, which organizes the system of higher education.

1) The Education Charter

The education charter provides an institutional framework, and a significant reform program including a number of specific measures dealing with the system of higher education.

The task of elaborating this charter was given to a national committee known as COSEF (Commission Spéciale de l'Education et de la Formation or The Special Committee on Education and Training).

The committee sought to be highly representative of various segments of the society. 23 members of the committee (2 advisers to His Majesty the King, 13 members of political parties or political associations, 8 members of the unions) represented the political sphere and the unions. The cultural aspects were taken into account as representatives of the councils of ulemas, the heads of faculties and

schools of higher education in different disciplines, specialists in education, and lawyers, were all part of the committee. However only 6 members of the committee represented the private sector, the civil society and the parents of students (Cheddadi in Prologues 2001).

The commission published the results of its investigations in October 1999. A synthesis was adopted by the parliament and named The Education Charter.

The following presents a number of reforms in the higher education system considered as necessary by the charter.

a) The Role of the Administration and University Autonomy:

The charter recognized that the existing administrations of the educational system are too costly in terms of budget expenditures and that their number is so large that it leads to inefficient policy. The charter recommended the audit and evaluation of these administrations and their reorganization to make them more efficient and operational. It considered that unless this effort of redefinition of the role of the central agency is made, the implementation of the charter could be hindered. The university should be given a large degree of autonomy and it should be recognized that the Ministries cannot face the challenges of science, culture and pedagogy, all of which should be left to the university itself.

Supervision by the Ministry can be maintained, but the role of the central agencies versus the role of the universities should be reevaluated to insure a significant process of decentralization. By autonomy of the university the charter means autonomy in scientific, pedagogical, financial and administrative aspects of university life. For example, the universities will be able to offer their own degrees as well as those set by the state and related to the new programs of the higher education system. These degrees could be in continuing education, in languages or in other fields.

The universities will receive state subsidies on the basis of specific criteria that have yet to be defined. However, they will also have their own financial resources, which they will be free to manage. These funds will be the product of research financing, continuing education, partnerships with the private sector, and tuition fees. As far as

administration is concerned, the charter innovates by stipulating that the university "manages its personnel in all their categories" (Article 150)[1], thus going beyond the day to day management of infrastructure and equipment. This would imply the decentralization of all personnel (professors and administrative staff) from hiring to retirement and promotion or the annulment of contracts.

The spirit of the charter also implies that professors and administrative staff will in the future be hired on a contractual basis, but the charter stops short of being explicit about the contractual terms, essentially because it fears the reaction of professors and because it wishes to respect the autonomy of the universities.

The important question of what criteria to use in hiring personnel at the universities that permit free access is often not raised because the possibility of hiring civil servants "for life" is just not there due to budget constraints. A diversification of the status of personnel would allow the hiring of more professors and members of the administrative staff on a contractual basis. Furthermore, the procedures for evaluating, selecting and promoting the professors (whether they are civil servants or on contract) must be made more reliable and equitable.

b) Integration of the university

The present situation is such that each academic unit within a given university operates almost independently from the other. Each university has a name, a rector, an administration, and a council, but has little value added as to the management of the university.

The integration of the university means that it would become a living entity, able to share infrastructure, teachers and other resources among its different units. It should also be able to establish common curricula, to allow the movement of students form one-degree program to the other, and to set interdisciplinary research teams. This integration should apply not only to the faculties, but also to all other establishments of higher education, which are today highly separated. In some establishments this would reduce underemployment of resources, and in others it would decrease the stress on existing resources for

(1) The articles refer to articles of the Education Charter

infrastructure, maintenance, supervision, equipment and the like.

The charter emphasizes this integration. It stipulates that, while awaiting the reform, which should be completed within three years, establishments may continue to manage their own sections (Article 152).

Most evidently the charter does not recommend taking resources away from the establishments with sufficient resources and transferring them to "poor" establishments. Rather it seeks to rationalize and to optimize existing resources in order to improve the overall level of all academic units by integrating them into the university.

In the past, bureaucratic, security and real estate motivations as well as improvisation led to the spatial, institutional and pedagogical dispersion of units within the university. Recognizing this constraint, the charter recommends the careful management of the different steps of the transition to an integrated university.

Beyond the scientific and curriculum synergies to be generated from this integration, there exist a potential for scale economies in each university in terms of the utilization of managerial skills, professors and external partnership. Modern tools of management should allow scale economies at the level of the registrar, examinations, budget planning, personnel management, library resources, maintenance, and others.

These services would perform better with a university whose size is "manageable". One criticism that has been made here is that this process would remove these services from the students. One has however to take into account the fact that existing services are operating in a rudimentary way without prospect for improvement, simply transferring information to the ministry of higher education or to students.

c) Pedagogical Reform

The charter abolishes the degree known as "licence" and instead introduces new notions. Among the new concepts are the semester (the yearly evaluation period is replaced by two semesters per year or three if the summer semester is included), the common trunk, and the possibility of reorienting students during their program.

The new degrees recommended by the charter are degrees of higher education which are either professional or fundamental (Diplôme d'Enseignement Universitaire Professionnel DEUP or Diplôme d'En-

seignement Universitaire Fondamental DEUF) and require five semesters of study each. This first university degree is based on a common trunk including courses in methodology, communication, basic concepts, and some progressive specialization. A second university degree leads to a "master's" degree after a second set of five semesters of study.

A third university degree is composed of one year of study plus three to four years of a doctoral program. A number of points in this system will need to be clarified, and the charter allows three years for the reform to be clearly and specifically delineated. Some comments, however, can already be made. The notion of a semester cannot apply only to a particular duration or time-scale: it assumes the introduction of the credit system. At the same time a time frame should be set for the degree requirements to be completed to avoid students spending too much time in acquiring their degrees and thus losing the coherence of a program.

We have seen above that both a professional and a fundamental degree are planned for in the charter. In fact the charter clearly stipulates "the integration of structures of a general, academic or professional nature" (Article 79) and advocates the need to "regroup and coordinate the different components of the post high school apparatus, at present scattered"(Article 78).

The introduction of the credit system also requires the orientation and follow-up of students during their program. The charter plans for counseling services to be set at the university. The staff of these services is yet to be trained. The charter advocates as well the creation of a national agency for the evaluation and orientation of students.

d) Coordination and Inter-University Regulation

Despite the increased autonomy of the university, there is a need to harmonize the norms, the academic and pedagogical principles, and the management of the system of higher education of which the universities will be in charge. Taking this into account, and in an effort to avoid bureaucratic and authoritative supervision, the charter recommends, in very prudent terms, the creation of a "national agency of higher education coordination" in charge essentially of the harmonization of pedagogical and scientific norms and criteria. According to the charter this agency should be created on the basis of a large consultation in order

to permit both university autonomy and the need for coherence in the orientations of the system of higher education. Even if this is not explicit in the charter, the inconclusive results of the existing formal national committees calls for the establishment of an agency that would be more of an association or a private federation regrouping the various universities.

e) The Private Sector of Higher Education

The charter plans for incentives to be given to the private sector of higher education and for the regulation of its units. The recommended incentives are to be provided for a period of 20 years and given to establishments answering to specific criteria. How these planned incentives will be established depends on the political will and the priorities set by the government in terms of the distribution of resources.

The charter did not go so far as to recommend that the state should supply an across the board subsidy of the private sector of education.

As for the regulation of this sector, the multiplicity of actors should be avoided. One possible solution would be to have the programs of the private establishments accredited by the federation of universities described above.

f) Tuition Fees

The charter recommends the introduction of tuition fees at the university level within three years, after taking into account the student's merit and family income. This is a very sensitive question and was the subject of intensive debate. The charter gives many conditions to the establishment of fees and recommends that only those who have the financial means should contribute to the financing of their learning.

Before instituting the fees, the universities will have to improve the quality of the training offered and to introduce the participation of the students into the management of the university. All tuition receipts will have to be kept in the university. Furthermore it is specified that the objective of the tuition fee is less to reduce the budgetary cost to the state than it is to induce the involvement of its users into the working of the establishment.

g) The Language of Instruction

Another sensitive issue is the language to be used in teaching at the

university. The charter recommends that efforts be made to bring about national scientific expertise in the Arabic language and the creation of higher education "branches" of scientific, technical and vocational training in Arabic. This is to open the possibility for students trained in Arabic in secondary schools to follow a program. However, the existing training in French will be maintained.

The second direction is to reinforce the knowledge of foreign languages. These languages will be introduced earlier in the primary schools and it is recommended that scientific subjects be taught in secondary schools in the language used at the university. This means in effect using French to teach scientific subjects in high schools.

2) The Higher Education Law

The charter's recommendations for the institutional aspects of the university were organized within a law passed in June 2000. This law reiterates the principles set down in the charter and puts into law many ideas presented above.

One hundred articles are grouped under six headings. The first section deals with public higher education. It covers the role and organization of the university (describing the composition and status of the university council and president as well as listing the budget components and the structure of the programs), and presents the role and organization of higher education establishments whether or not they are part of the university system.

The second section covers units within the private higher education system, which will be allowed to apply for accreditation and therefore allow its students enter the public higher education system.

The third section describes the social services to be made available to students.

The fourth section discusses the regulatory bodies, such as the national committee for higher education coordination and the evaluation of the system of higher education.

The fifth section describes the fiscal incentives and the sixth the transitory dispositions.

Conclusion

When one looks back at the history of higher education reform in Morocco, one cannot but see a number of missed opportunities. Most of the previous reform projects saw the real problems, but delayed taking corrective actions essentially for political reasons. The present ongoing reform faces the risk of not reaching its ambitious objectives for similar reasons.

It correctly identifies the constraints to the progress and proper functioning of the higher education system and develops an apparatus to respond to these problems. The projected integration of the university should lead to economies of scale and allow a useful redistribution of resources among faculties presently operating completely independently from one another. The projected autonomy of the university is useful for the implementation of reform as establishments ready to introduce elements of reform can do so independently. The universities that are ready to introduce significant elements of reform are encouraged to do so. The ones that need more preparation time will be able to delay the introduction of the new strategy, but only up to a point.

The plan to make possible the reorientation of students during their study, introduced in the reform project, responds to a recognized problem faced by the students today. The introduction of the credit system should make for a more optimal use of resources and should partly attenuate the problem of waste. The private sector of higher education will be reinforced by the new regulations provided in the education law.

However the question of admission and of selection is addressed only indirectly. Given the autonomy that will be given to each university, they will be allowed to set their admission criteria a priori. However it is not explicitly said that students with high school diplomas could consequently find themselves unable to enter an establishment of higher learning. The same problem applies to tuition fees. There are so many conditions surrounding the introduction of tuition fees that it is not clear that they can be introduced. The question of fees is relevant because the type of reform planned could entail significant costs.

Unless the universities can control the number of students they

accept as well as the means to supervise them, it will be difficult for the changes advocated by the charter to materialize. A possible solution could be that access control be made possible at the end of the first two years of university studies, and that at the same time an alternative, such as distance learning, be offered. It is also possible to hope that the new organization might reduce the pressure during each semester.

However, as long as the unemployment rate among the country's youth does not decrease significantly, and the change in the population growth rate does not translate into smaller numbers leaving high school in any given year - and neither of these two contingencies appear imminent – the demand will remain very high.

Table 1: A Study of Student Graduation Time (cohort) University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Percentage of students graduating after 4 years	30	23	11	–	–	–
Drop out rates	52	59	72	٠ 0	–	–
Cost increase coefficient	1.91	2.26	2.83	٠ 0	–	–
Total number of students	6847	19510	4689	845	181	–

FLSH: Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Rabat, Faculty of Letters

FSJES: Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales, Faculty of Law

FS: Faculté des Sciences, Faculty of Science

EM: Ecole Mohamedia d'Ingénieurs, Mohamedia School of Engineers (2 years)

EST: Ecole Supérieure de Technologie, Salé, Superior School of Technology (2 years)

IS: Institut Scientifique, Scientific Institute.

Table 2: Pedagogical Resources
University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Number of teachers per 100 students	3.90	0.98	9.06	12.29	11.05	–
Number of teachers holding a Ph.D. or equivalent per 100 students	1.91	0.55	4.88	11.01	1.10	–
Number of teachers holding a master's or equivalent	1.99	0.43	4.18	8.28	9.94	–

Table 3: Equipment
University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Number of seats per 100 students	87.10	26.16	113.2	547.7	758	–
Number of m2 of library per 100 students	13.70	0.00	27.47	73.37	553.6	–
Number of m2 of administrative space	13.70	5.95	18.66	–	278.4	–

Table 4: Budget Constraint
University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Share of salaries in the operational budget	73.63	53.33	79.81	67.26	36.49	83.32
Share of social expenditures (scholarship, etc)	19.23	40.51	10.76	5.99	4.81	–
Others in operational expenditure	7.13	6.17	9.42	26.76	58.70	16.68
Annual operational expenditure per student (in US$ 1000)	10	4	20	55	48	–
Annual operational expenditures per graduating student (in 000 dh)	19	8	57	–	–	–

Table 5: Administrative Staff
University Mohamed V Rabat - Agdal (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	EMI	EST	IS
Total administrative staff per 100 student	3.21	1.09	6.93	26.15	20.99	–
Administrative managers per 100 students	1.14	0.20	1.15	6.39	8.84	–
Other administrative staff per 100 student	2.07	0.89	5.78	19.76	12.15	–

Table 6: A Study of Student Graduation Time
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES *	FS	FST	EST
Percentage of students graduating after 4 years	23	–	3	–	–
Drop out rates	54	–	79	–	–
Cost increase coefficient	2.02	–	3.56	–	–
Total number of students	6211	6148	5810	827	207

Table 7: Pedagogical Resources
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	FST	EST
Number of teachers per 100 students	2.29	0.76	4.08	6.41	9.18
Number of teachers holding a Ph.D. or equivalent per 100 students	0.31	0.08	1.39	0.24	1.45
Number of teachers holding a master or equivalent	1.98	0.68	2.69	6.17	7.73

Table 8: Equipment
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	FST	EST
Number of seats per 100 students	75.99	114.1	73.08	452.2	772.5
Number of m2 of library per 100 students	15.15	31.36	16.23	90.69	144.0
Number of m2 of administrative space	14.73	18.90	9.62	95.53	189.9

Table 9: Budget Constraint
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	FST	EST
Share of salaries in the operational budget	52.09	28.35	64.01	56.34	52.79
Share of social expenditures (scholarship etc)	41.71	63.34	27.18	22.16	12.69
Others in operational expenditure	6.20	8.31	8.81	21.50	34.51
Annual operational expenditure per student (in 000 dh)	6	3	9	13	29
Annual operational expenditures per graduating student (in 000 dh)	12	–	31	–	–

Table 10: Administrative Staff
University Moulay Ismaïl, Meknès (1995-1996)

	FLSH	FSJES	FS	FST	EST
Total administrative staff per 100 student	1.21	0.36	1.76	4.23	16.91
Administrative managers per 100 students	0.42	0.08	0.36	1.33	6.76
Other administrative staff per 100 student	1.21	0.28	1.39	2.90	10.14

BIBLIOGRAPHY

* Banque Mondiale (1995), Royaume du Maroc, Education et Formation au vingt et unième siècle.

* Berdouzi Mohmaed, (2000), Rénover l'enseignement, de la charte aux actes, Renouveau.

* El Masslout Abdellah (1999) La mission inachevée de l'université marocaine, les éditions Toubkal.

* Groupe d'Etudes et de Recherches sur les Ressources Humaines. **La réforme de l'enseignement au Maroc, une contribution au débat**, Imprimerie Eddar El Beïda, 1996

* Maïmouni Rabah and Anane Aomar (Mars 2001), Méthode de Quantification des **Besoins en Enseignants et en Locaux Pédagogiques pour les Nouveaux Premiers Cycles Universitaires**, Université Mohamed 1er . Oujda.

* Prologues, (2001), Quel avenir pour l'éducation au Maroc ? A propos de la Charte Nationale de l'Education et de la Formation, **Revue maghrébine du livre**, trimerstielle N0 21 - Automne 2000/ Hiver 2001

* Royaume du Maroc, (1999) Commission spéciale de l'Education et de la Formation (COSEF), 1999. Charte Nationale de l'Education et de la Formation.

* Royaume du Maroc, Dahir N0 1-00-1999 du 15 safar 1421 (19 mai 2000) Portant Promulgation de la Loi N0 0100 Portant Organisation de l'Enseignement Supérieur.

* Royaume du Maroc, Ministère de l'enseignement supérieur, de la formation des cadres et de la recherche scientifique (1996). Données et Ratios par Etablissement Universitaire.

* Royaume du Maroc, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Comité d'Animation, de Pilotage et de Suivi de la Réforme (CAPESUR). Contribution à l'élaboration de la réforme pédagogique de l'enseignement supérieur.

Document 1: Organisation générale, Février 2001

Document 2: Etudes de Cas, Février 2001

Document 4: Ressources Humaines Administratives, Avril 2001

إبراهيم أبو لغد[*] والتعليم العالي: رؤية وطنية

نجلاء نصير بشور[**]

تميزت رؤية إبراهيم أبو لغد للتعليم العالي العربي بشكل عام والفلسطيني بشكل خاص بأنه جزء من عملية التحرير والتحديث. فهو رأى الجامعة جزءاً من المجتمع وتشكل إحدى أهم مؤسساته، فتتفاعل معه وتلتزم قضاياه وتهيئ له الكادر الكفء الذي يعمل على توحيده وتحريره والنهوض به لتلبية متطلبات القرن الواحد والعشرين. وبالتالي اعتبر أن على الجامعة أن تؤقلم نظمها وطرائقها وبرامجها لتلبي حاجات المجتمع الوطنية. كما رأى أن التعليم العالي الفلسطيني له دور في وحدة شعبه في إطار هوية وطنية جامعة وفي تهيئة الجيل الجديد لمهام التحرير وبناء الدولة بما يشمله ذلك من توفير يد عاملة كفء لادارة الاقتصاد والسياسة والعلاقات الدولية مدربة بأحدث الطرق وعلى أحدث الوسائل والتقنيات وبالتهيئة لممارسة العمل الديمقراطي. فكان من المبادرين إلى التخطيط لإنشاء «جامعة القدس المفتوحة» خارج فلسطين في السبعينات والثمانينات والى تأسيس برنامج متداخل متطور للدراسات العليا في جامعة بيرزيت داخل فلسطين في التسعينات،

(*) كنا قد طلبنا من الدكتور ابراهيم أبو لغد أن يقدم لنا وجهة نظره في مستقبل الجامعات العربية فوافق على طلبنا، غير أن المرض لم يمهله ووافته المنية قبل أن ينجز دراسته، تغمده الله بواسع رحمته. فتفضلت د. نجلا بشور مشكورة بكتابة هذه المقالة للتعريف بأفكار د. أبو لغد ووجهة نظره في التعليم العالي العربي.

(**) أستاذة العلوم التربوية في الجامعة الأميركية في بيروت.

حيث عاد حالماً ووجد حداً أدنى من السلطة الفلسطينية على أرضها. وفي كلا التجربتين، حاول أبو لغد تجسيد رؤياه التربوية في الواقع، وجاهد من أجل ذلك، فكان نموذجاً فريداً للمثقف والأكاديمي والمواطن الناشط في آن.

ونحاول في ما يأتي إلقاء الضوء على جوانب مختلفة من رؤيته المتكاملة للتعليم العالي في فلسطين استناداً إلى ما كتبه وما قاله وما أنجزه وما حاول إنجازه.

التعليم العالي العربي

رأى ابراهيم أبو لغد أن التعليم العالي في وطنه فلسطين تأثر بعاملين، أولهما التعليم العالي في البلاد العربية إذ هو يشكل جزءاً منه، وثانيهما الإطار الاستعماري الذي نما متأثراً بضغوطه. ويعبر عن ذلك بقوله:

«لا يمكن التحدث عن تطور التعليم العالي في فلسطين أو للشعب الفلسطيني خارج إطارين أساسين نما وتكون ضمنهما: أولهما التعليم العالي في العالم العربي نفسه وثانيهما الإطار الاستعماري للتعليم العالي الذي أثر بشكل إيجابي وسلبي على تنظيمه ومناهجه وأهدافه والتساؤلات المعاصرة المرتبطة به»[1].

ورأى أن التعليم العالي في البلاد العربية، رغم قدمه مع الأزهر في مصر، قد نما محتذياً النموذج الأوروبي في إطار مجتمع مستعمَر أو شبه مستعمَر. وبالتالي نمى ليخدم بالدرجة الأولى المستعمِر وليس ليلبي حاجات المجتمع العربي. و رغم إدراكه هذا الجانب من التعليم العالي، لاحظ إبراهيم أبو لغد أهمية وجود مؤسسات التعليم العالي بحد ذاتها، في المساهمة في نمو حركات التحرر الاستقلالية في الوطن العربي. فلا تحرر للمجتمعات ولا تقدم بدون تعليم عالٍ. فهو رغم ارتباطه من حيث المنشأ والبنية والمضمون بالغرب الاستعماري، ألا أن تأثيره على نمو التفكير واكتساب المعرفة لدى الشباب يعجل في وعيها القومي وكفاءتها العلمية لتقوم بمهام التحرير.

«لايمكن التفكير في النخبة السياسية والإدارية والثقافية الحديثة في البلدان العربية دون اعتبار لمؤسسات التعليم العالي، بالرغم من طبيعة منابعها وقيودها الاستعمارية والاستعمارية الحديثة.. إنه من غير الممكن التفكير بحركات الاستقلال

(١) أبو لغد، ابراهيم؛ التعليم العالي الفلسطيني، ٢٠٠٠.

الوطني دون أن نعزي الأهمية الكبرى للنخب الوليدة التي أنتجتها هذه المؤسسات حديثة الإنشاء. فتلامذة الجامعات شاركوا بشكل فعال في النضال من أجل الاستقلال ومارسوا ضغوطاً مكثفةً على النخبة السياسية في بلادهم، كما وفروا الكادر المدرب لحركات الاستقلال نفسها. وبعد الاستقلال، فإن خريجي هذه المؤسسات وفروا اليد العاملة المطلوبة لعمليات البناء التي تقوم بها هذه الدول»[٢]. إلا أن أبو لغد لحظ أن الجامعات الخاصة اقتصرت على النخب من الطلاب، وأعتبر أن الجامعات الحكومية هي الكفيلة تأمين ديمقراطية التعليم على هذا المستوى و تلبية حاجات السوق المستحدث في البلاد العربية.

التعليم العالي في فلسطين

وفي فلسطين، اعتبر إبراهيم أبو لغد التعليم العالي نوعاً من المقاومة للاحتلال الصهيوني، ووسيلة لتمكين الفلسطينيين من الحفاظ على هويتهم الوطنية من ناحية، وتنمية الكادر الذي يسيّر المجتمع المدني الفلسطيني على أرضه من ناحية ثانية .

«الشعور العام كان وما زال أن المؤسسات الوطنية للتعليم العالي (في فلسطين) يمكن أن تساهم بشكل كبير في تنمية و تعميق الوعي القومي. كما يمكن أن توفر تدريباً لتنمية المجتمع الفلسطيني نفسه وأن تعزز القواعد الاجتماعية والثقافية للمجتمع الممزق بفعل احتلال عسكري فريد يفرض دولة استيطانية استعمارية».

«بطرق مختلفة، فإن الجامعات هدفت إلى المساهمة في عملية الاستقلال الوطني ولاحقاً في عملية الوحدة الوطنية للشعب الفلسطيني الذي عانى حوالي قرن من كونه إما محتلاً أو مقموعاً...لقد كان واضحاً أن الفلسطينيين المهرة وفروا للدول العربية النامية اليد العاملة التي كانت بحاجة ماسة إليها لاسيما دول الخليج، بينما أستقر عدد كبير منهم في الدول التي أتموا دراستهم الجامعية فيها حيث وجدوا فرصاً جيدة للعمل. ولهذه الأسباب، كان من المصلحة العليا للبلد أن تبث في الفلسطينيين الحساسية والاهتمام بالحاجات والأولويات الوطنية في فلسطين»[٣]. ومن أجل أن يكون للتعليم العالي في فلسطين دوره الفاعل المطلوب من حيث قدرته على تعزيز الهوية الثقافية والوحدة الوطنية ومقاومة الاحتلال الإسرائيلي من ناحية

(٢) أبو لغد، المصدر نفسه.
(٣) أبو لغد، المصدر نفسه.

ومن حيث توفير الكادر المتقدم المطلوب لعملية البناء من ناحية ثانية، فقد رأى إبراهيم أبو لغد أن هناك بعض العوامل المطلوب توافرها والتي يمكن القول أنها تشكل بمجملها رؤية أبو لغد للتعليم العالي.

١- ملاءمة حاجات المجتمع:

اعتبر أبو لغد أنه كان من الطبيعي أن تنشأ الجامعات العربية والفلسطينية على النمط الأوروبي، ولكنه أعتبر أن من الضروري بعد تثبيتها أن تجري تغييرات أساسية في بنيتها ونظمها وطرائقها و تخصصاتها ومناهجها لتتلاءم مع متطلبات المجتمع العربي والفلسطيني وتلبي حاجاته، وذلك لتتمكن الجامعة من تخريج مواطنين مسؤولين يستطيعون تأمين اليد العاملة الماهرة للبنية الاقتصادية من ناحية والقيادات التي تضع السياسات العامة في البلاد من ناحية ثانية. فعلى التعليم العالي أن «يساهم في عمليتين توأمين هما بناء الأمة والدولة».

ولتحقيق المهمة الأولى، أي بناء الأمة، يقول إبراهيم أبو لغد: «إن التجزئة التاريخية للشعب الفلسطيني على مدى الخمسين سنة الماضية وبالتالي تشتته في المنافي، في أرجاء العالم العربي وخارجه، قد عززت بوضوح هويات ثقافية متنوعة رغم الرابط الوطني الفلسطيني العام. إن مهمة إعادة التكامل بين هؤلاء المنفيين لانتاج أمة متحدة تحتاج إلى إجراءات وأدوات اجتماعية وثقافية وتربوية تضع عبأً كبيراً على كاهل التعليم العالي. وهذا الأمر يفترض إعادة النظر في النظام التعليمي على المستوى الجامعي ليتلاءم مع هذا الواقع ويقوم بهذه المهمة، ويسمح بالتالي بتأمين حدٍ أدنى من ديمقراطية التعليم التي يعاني من غيابها المجتمع الفلسطيني بشكل عام وعلى أرضه بشكل خاص ، حيث اضطهاد الاحتلال الصهيوني يطال تعليم الفلسطينيين لا سيما على المستوى الجامعي»[٤].

لذا، فقد أعتبر أن «طرائق ونظم تربوية مختلفة تفرض نفسها كالتعليم عن بعد». وقد تجسدت هذه الفكرة في مشروع إنشاء جامعة فلسطينية وطنية مفتوحة، أطلق عليها اسم «جامعة القدس المفتوحة»، التي جهد أبو لغد في العمل من أجلها خلال الثمانينات وقد تجسدت فيها أبرز معالم رؤيته للتعليم العالي.

جامعة القدس المفتوحة:

بناء على طلب من منظمة التحرير الفلسطينية وبدعم من منظمة اليونسكو

(٤) أبو لغد، المصدر نفسه.

والصندوق العربي للإنماء الاجتماعي والاقتصادي، أعد فريق عمل برئاسة إبراهيم أبو لغد دراسة جدوى لإنشاء جامعة فلسطينية مفتوحة ، وذلك في العام ١٩٨٠، فكان مشروع جامعة القدس المفتوحة.

والتعليم المفتوح أو التعليم عن بعد هو نظام تعليمي غير تقليدي، لا يتطلب من الطالب حضور محاضرات والتزام دوام في مبنى جامعي، و إنما يتطلب منه أن يقوم بتحضير دروس وفروض ومشاريع ضمن برنامج تحدده الجامعة، وذلك في مكان إقامته وفي الوقت الذي يتناسب مع ظروفه. ويستخدم لذلك الوسائل المتنوعة كالراديو والتلفزيون والكمبيوتر، بالإضافة إلى الوسائل المتوافرة في بيئته المحلية من مكتبات ومختبرات. وبعدها يقدم امتحانات بأشكال أيضاً متعددة، تشمل الكمبيوتر أو الذهاب إلى مركز الجامعة أو مركز فرعي لها. وربما كانت التطورات الاتصالية الحديثة قد سهلت هذا المفهوم وجعلته أكثر عملانية وفعالية، إلا أن طرحه في أواخر السبعينات كان خطوة ريادية سعى إليها أبو لغد وزملائه.ونعرض هذا المشروع من خلال الوثيقة الرسمية للدراسة الصادرة عن منظمة التحرير الفلسطينية عام ١٩٨٠. تبدأ الدراسة بالتعريف الآتي للجامعة وخصائصها:

«جامعة القدس المفتوحة هي جامعة متطورة للتعلم عن بعد بهدف توفير الدراسات العليا والتدريب الفني لأكبر عدد ممكن من أبناء فلسطين والبلاد العربية الأخرى، مراعية ظروفهم الخاصة واحتياجات مجتمعاتهم الآنية والمستقبلية، بشكل متعاون ومتكامل مع مؤسسات التعليم العالي في الوطن المحتل والأردن وسائر الأقطار العربية، ومستفيدة في ذلك كله من التقدم التكنولوجي العالمي في ميداني التربية والتكنولوجيا».

«ويقوم الطالب في هذه الجامعة بدراسة مقرراته دون أن يضطر إلى ترك عمله للتفرغ للدراسة، أو إلى تغيير مكان أقامته أو التقيد بجدول زمني محدد وجامد. وفي ما عدا ما تتطلبه المقررات المركزة في المختبرات أو المعامل أو الدورات الدراسية من حضور، تترك للطالب حرية الدوام حسب برنامجه الخاص للدراسة. ومن أجل هذا تقوم هيكلية جامعة القدس المفتوحة على:

أ- هيئة إدارة رئيسية تتولى الإدارة العامة وانتاج المساقات وتوزيع المواد وأجراء الامتحانات وإصدار الشهادات.

ب- مراكز تنسيق إقليمية في المناطق ذات التجمعات الطلابية الكبرى.

ج- مراكز دراسية فرعية تتوافر فيها المختبرات والمشاغل والمكتبات ووسائل التربية والتعليم والتقنية المتطورة.

د- وحدات دراسية محلية في أحياء المدن والقرى والمحميات والمضارب، ويتوافر لكل وحدة دراسية موجه ومرشد والمواد الدراسية المطلوبة.

وتعمل جامعة القدس المفتوحة على تحضير مقررات تغطي البرامج الرئيسة الآتية:

- التكنولوجيا والعلوم التطبيقية
- البيت والتنمية الأسرية
- الأرض والتنمية الريفية
- الإدارة والاقتصاد
- التربية

إضافة أيضاً إلى مناهج محورية (core curricula) مشتركة بين جميع البرامج تتناول: التوعية الوطنية، الحضارة العربية الإسلامية، الثقافة العامة، التفكير المنهجي، اللغة العربية واللغة الإنكليزية.

كما حددت الدراسة أهداف جامعة القدس المفتوحة بالآتي:

- توفير الدراسة الجامعية لعشرات الألوف من الطلبة الفلسطينيين والعرب.
- إعداد الكوادر الفنية حسب احتياجات المجتمع.
- تطوير المجتمع تقنياً بتركيز الجامعة المفتوحة المقترحة على الدراسات والتخصصات العلمية والتكنولوجيا، واعتمادها على أحدث تقنيات التربية والاتصال، مثل الحاسوب (الكمبيوتر) والفيديو، والحقائب المخبرية، بالإضافة إلى الوسائل المرئية والصوتية. وهذا من شأنه أن «يساهم إلى حدٍ كبير في إحداث ثورة تكنولوجية في المجتمع العربي، بالنسبة إلى الأجيال الناشئة خاصة. وهذه الثورة التكنولوجية هي أهم ما نحتاجه للحاق بالشعوب المتقدمة، كما هي ضرورية لاقامة صناعات تقنية متطورة».
- الإسهام في تحقيق ديمقراطية التعليم الجامعي.
- توفير البرامج التثقيفية والتدريبية لقطاعات كبيرة، وذلك من خلال تقديم برامج التربية المستمرة، والتدريب أثناء الخدمة، واعادة التدريب.

– إفساح المجال للجامعات ومعاهد التعليم العالي وكليات المجتمع للاستفادة من المقررات الدراسية التي ستعدها الجامعة المفتوحة.

– الإسهام في تخفيف هجرة العقول والكفاءات واستقطابها من الخارج.

– الإسهام في توحيد المناهج التربوية والتعليمية وحتى اللغوية بالنسبة إلى أبناء الشعب الفلسطيني بشكل خاص والطلاب العرب بشكل عام، وهذا يؤدي إلى توحيد المفاهيم والأهداف وتحقيق الوحدة الثقافية والعربية.

– دعم الصمود في الوطن المحتل: هذا هو الهدف الأساسي للمشروع، وذلك لأن نقل فرص التعليم الجامعي إلى أبناء الشعب الفلسطيني حيثما كانوا في فلسطين يساهم إلى حدٍ كبير جدا في تثبيتهم في وطنهم ورفع مستواهم وتأهيلهم لخدمة مجتمعهم العربي وقضيتهم الكبرى، وعدم ذوبانهم أو انهيارهم أمام الغزوة الصهيونية والاحتلال الإسرائيلي.

وباختصار، فإن الجامعة المفتوحة أو «التعلم عن بعد»، هي التوجه المستقبلي الذي لا بد منه لجميع المجتمعات البشرية في نهاية هذا القرن.»

ويلخص إبراهيم أبو لغد رؤياه لجامعة القدس المفتوحة عارضاً المشكلات التي تحاول حلها ومضمون وطريقة عملها في مقابلة[٥] إبان انعقاد الندوة الخاصة بمناقشة المشروع في بيروت. ويبدأ بذكر المشكلات التي تواجه التعليم العالي في فلسطين والتي تحاول الجامعة المفتوحة التصدي لها والتي تشكل موجبات إنشائها . فيقسم د. أبو لغد هذه المشكلات إلى قسمين كمي ونوعي. «فعلى المستوى الكمي يتبين أن خمس القادرين على التحصيل العالي من الفلسطينيين هم ممن يستطيع متابعة دراسته الجامعية. فهناك ٨ آلاف طالب يتمكنون من متابعة دراستهم من أصل ٤٠ ألف خريج فلسطيني سنوياً. إضافة إلى ذلك نلاحظ أن الإناث أقل حظاً من الذكور، كما أن أبناء العمال والفلاحين وسكان المخيمات هم أقل حظاً من أبناء الطبقات الميسورة في التحصيل الجامعي. أما على المستوى النوعي، فالتعليم العالي الذي يحصل عليه الفلسطينيون يتم في أربعة أنواع من المؤسسات:

أ_ مؤسسات فلسطينية تحت الاحتلال.

٢_ مؤسسات العدو.

(٥) مع جريدة السفير بتاريخ ١٩٨٠./١/٣١

٣ً_ جامعات عربية.

٤ً_ جامعات أجنبية.

وجميع هذه المؤسسات لا تولي التراث الفلسطيني والهوية الفلسطينية اهتماماً كافياً في مناهجها، هذا على الرغم من المجهود الخاص الذي تبذله المؤسسات الفلسطينية تحت الاحتلال. المسألة الأساسية هي أن الخريج الفلسطيني تنقصه الثقافة العلمية المرتبطة بتاريخه المعاصر ومركزية قضيته في التعليم. إضافة إلى ذلك، فهو يختص بأمور لا تجد لها سوق عمل في موقعه الفلسطيني.

هذه الجامعة تحاول أن تحل مشكلتي الكم والنوع، وهي جامعة مفتوحة للفلسطينيين والعرب. فنحن نرى أن الخريج الجامعي يدرس داخل نظام فكري غربي، بينما ما نحاوله نحن هو وضع منهج دراسي مرتبط بحاجات المجتمع العربي والفلسطيني وبإمكانياته الذاتية بهدف ربط المعرفة بالإنتاج، كي تجعل من الخريج منتجاً وليس مجرد مستهلك لما هو موجود في العالم الخارجي. أي نريد من الخريج أن يخلق التراث والتكنولوجيا، ونكون بالتالي قد حاولنا أن نعيد تصميم المعرفة. لهذا يفترض المنهج الدراسي الذي نعده أن المواد التعليمية الحالية لا تتوافر فيها الصفات المطلوبة المرغوبة، ولا بد لهذه المؤسسة أن تصيغ مواد جديدة مستمرة في فلسفتها الخاصة لدور التعليم.

وأستطيع أن أقول إن تجربة فريق العمل مع جماهير المخيمات والمقاتلين برهنت عن تجاوب واسع، لأن المواطن العادي يشعر بالانفصام الكبير بين تقنية وثقافة المسؤولين وبين حياته هو وثقافته.

إن أولويات المنهج الدراسي ترتكز على الزراعة والتغذية والعلوم المرتبطة بالصحة العامة، وعلى العلوم والتكنولوجيا والعلوم الاجتماعية والخدمة الاجتماعية».

وحول أهداف هذا المنهج وطرق تطبيقه، يقول أبو لغد إن هذا التعليم لا بد وأن ينتج شخصاً يمتلك المعرفة والمهارات أي ينتج الكوادر الوسطى، كما أن الطالب لن يتخرج من الجامعة ألا إذا أكتسب خبرة عملية في إحدى المؤسسات المرتبطة بتخصصه، أي سيقتطع أربعة أشهر من السنتين الأوليين ليكتسب خبرة عملية أثناء تعلمه.

وحول بنية الجامعة المفتوحة، يقول د. أبو لغد: «سيكون هناك مركز رئيسي للجامعة، وسيتقرر المكان على ضوء معطيات متعددة، ولكن المكان الطبيعي لهذا

المركز يجب أن يكون في القدس. ثم تنشئ الجامعة فروعاً لها في كل تجمع فلسطيني كبير تلبية للاحتياجات التي تفترضها كثافة عدد الدارسين. في تصوري الأولي، من المستحسن أن تؤسس ثلاثة فروع في الأردن، ومركز في سوريا وآخر في كل من لبنان والكويت والسعودية. وهذه المراكز أو الفروع تكون مجهزة بالوسائل الكفيلة إيصال المعرفة إلى الطالب: المكتبة ووسائل العرض وقاعات المحاضرات وغرف يلتقي فيها الطلبة مع المعلمين وتخدم هذه المراكز غرضاً أساسياً في العملية التربوية، هو عقد الحلقات الدراسية المتخصصة. فهناك إذن ثلاث حلقات تدريبية متكاملة هي التعليم عن بعد: الكتاب، الإذاعة، التلفزيون، الكاسيت، الفيديو كاسيت. ثم التوجيه، ثم الحلقات الدراسية.

إن المراكز أو الفروع ستكون مراكز إشعاع علمي وثقافي يستفيد منها جميع المواطنين الفلسطينيين والعرب في المنطقة التي تقوم فيها».

٢- برامج الدراسات العليا:

إن إنشاء وتطوير برنامج الدراسات العليا كفيل بتأمين مستوى من الكفاءة يحتاجه المجتمع الفلسطيني في عملية البناء التي يسعى إلى تحقيقها، على أن يعتمد البرنامج أحدث التوجهات التربوية في تكوينه من ناحية وأن يتم اختيار التخصصات ذات الأولوية في عملية بناء الدولة الوطنية من ناحية ثانية.

لذا، فعندما أسس برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت كان أول التخصصات «الدراسات الدولية»، كإحدى المجالات الهامة لبناء الدولة. وقد عبر عن ذلك في افتتاح المركز بقوله «إننا على حافة تطورات جديدة في الحكم الفلسطيني وعلى الجامعة أن تدرب خبراء أكفاء في مجال العلاقات الخارجية وغيرها للمرحلة الجديدة».

وكان أبو لغد يدرك أنه من الصعب تأمين الكفاءات الملائمة تماماً لبناء الدولة والرقي بالمجتمع الفلسطيني ككل، وذلك بسبب عدم إمكانية إيجاد خطة اقتصادية تشمل الشعب الفلسطيني المتناثر في فلسطين وخارجها وواقع الاحتلال من ناحية، وبسبب نوعية التخصصات المتوافرة في الجامعات من ناحية ثانية. «فهناك أعداد ضخمة من الطلاب الملتحقين في الكليات النظرية والأدبية مما يتعارض مع حاجات السوق لخريجين ماهرين، كما أن هناك ضعفاً في كفاءة الخريجين في مجالات العلوم والتكنولوجيا والمعلوماتية، مما يفترض تحديث البرامج لتتلاءم مع العصر الجديد».

ويصف أبو لغد موضحاً التحديث الذي اعتمده في برنامج الدراسات العليا في جامعة بيرزيت.

«المجتمع الفلسطيني اليوم بحاجة إلى كفايات وتخصصات على مستوى أعلى، وهذه يمكن الحصول عليها فقط من خلال التعليم على مستوى الدراسات العليا. فلا يمكننا أن نعتمد على إنجازات مجتمع آخر، نحن بحاجة إلى أن نوجد اختصاصيينا على الأرض. ولما كنا على مفترق تطورات جديدة في حكم فلسطين، فالجامعة قادرة على تدريب الكفايات من كافة المجالات للمرحلة الجديدة. وهو من غير العملي إدارة هذا البرنامج في حقل معرفي واحد فقط وانما عبر الحقول المعرفية. ونحن بحاجة لتجميع الكفاءات من كافة الاختصاصات للاستفادة القصوى من الموارد الموجودة»(٦).

إن هذه الرؤية لبرنامج الدراسات العليا التي تشمل تخصصاتها أكثر من حقل معرفي وأكثر من كلية أي تكون عبر الحقول المعرفية، تتلاءم مع التوجه الأحدث للتعليم العالي في العالم، والذي كان إبراهيم أبو لغد قد ساهم في تطويره في الولايات المتحدة حيث ترأس برنامج الدراسات العليا في جامعة نورث وسترن. إن شمول التخصصات حقول تعليم متنوعة و قد تبدو أحياناً متناقضة، تعبر عن نظرة جديدة لهذه العلوم تدرك تداخلها وترابطها وبالتالي توفر للمتخصص نظرة متكاملة حول موضوع تخصصه، فيعالجه من عدة زوايا ضمن حقول معرفية مختلفة. وهذا أيضاً يتماشى مع متطلبات سوق العمل لاسيما منها المعلوماتية التي تفترض الشمولية في التعاطي مع وسائلها ولتنفيذ مهامها. ويظهر هذا التوجه في البرنامج الأكاديمي لنيل شهادة الماجستير في الدراسات الدولية، الذي يقدمه مركز إبراهيم أبو لغد للدراسات الدولية في جامعة بيرزيت. فيشمل هذا البرنامج أربعة حقول: تاريخ دولي، علوم سياسية، قانون واقتصاد. وتتضمن المواد المعطاة في كل من هذه الحقول شقين: أحدهما يتناول الموضوع الدولي والآخر يتم تخصيصه للدراسات المقارنة، بينما يشمل موضوع التاريخ ثلاث مواد: العلاقات الدولية منذ ١٩١٤، التاريخ الديبلوماسي في فلسطين في القرنين التاسع عشر والعشرين، والعالم العربي والغرب في القرن العشرين. مما يعني أن الطالب يتخرج بمعرفة متكاملة لا تنحصر بالعلوم السياسية فقط والتي يعتبر التخصص في الدراسات الدولية جزءاً منها، بل يمتلك نظرة شمولية لموضوع الدراسات الدولية فيعالجه من

(٦) نشرة جامعة بيرزيت.

زوايا مختلفة اقتصادية وتاريخية وقانونية بالإضافة إلى السياسية. الأمر الذي يجعل الخريج أكثر كفاءة وقدرة على اتخاذ القرارات.

٣- البحث العلمي للمجتمع الفلسطيني نفسه:

سعى أبو لغد إلى جعل الجامعة، لا سيما مع وجود برنامج للدراسات العليا، خلية نشطة للبحث العلمي المتوجه لدراسة المجتمع الفلسطيني نفسه، بحيث تقوم بدورها الوطني ضمن وظائفها الأكاديمية، وتسهم في معرفة أكثر دقة لحاجات ومتطلبات المجتمع الفلسطيني، تلك المعرفة التي يمكن أن تشكل أساساً يبني عليه واضعو السياسات الوطنية خططهم وبرامجهم. من هنا كان تركيز إبراهيم أبو لغد على التخصصات في العلوم الاجتماعية، وقد سعى لتأمين ذلك إذ رأى «أن الجامعات الفلسطينية لم تؤهل الكفاءات المدربة القادرة على القيام بدراسة جدية للمجتمع الفلسطيني نفسه بحيث يكون البحث العلمي المبني على المجتمع نفسه أساساً لوضع السياسات الوطنية»(٧). وأعتبره من أهم المجالات التي وجب إيلاؤها الاهتمام في الجامعات الفلسطينية.

٤- الدور الوطني والتربية الديمقراطية:

الجامعة مؤسسة اجتماعية تتفاعل مع المجتمع، ليس فقط من خلال مده بالكفاءات العلمية إنما من خلال مده بالكفاءات الوطنية المدربة على الديمقراطية من ناحية والمشاركة كمؤسسة في المسؤولية العامة الوطنية والاجتماعية من ناحية ثانية.

فالجامعة تدرب طلابها ليكونوا مواطنين مؤمنين بالديمقراطية وذلك عن طريق فتح المجال العلمي أمامهم لخوض خبرات في العمل الديمقراطي وقبول الآخر، ويتمثل ذلك بشكل خاص في المشاركة في الانتخابات الطلابية.

«إن الحرم الجامعي الفلسطيني هو حلبة هامة للتدريب على السياسات الديمقراطية. إن الخبرة التي يكتسبها الفرد من السياسة الطالبية ينقلها إلى المجتمع نفسه. لقد كان للحرم الجامعي تأثير كبير على قبول مبدأ التعددية السياسية/ الاجتماعية. إن تفاعل الطلاب من مختلف المشارب الاجتماعية والدينية والثقافية والطبقية والسكنية يساهم في خلق شبكات متنوعة يمكن أن تعبأ للوصول إلى درجة أعلى من التكامل الوطني»(٨).

---

(٧) المصدر نفسه.

(٨) أبو لغد، المصدر نفسه.

والجامعة كمؤسسة مفتوحة على المجتمع تسهم في قضاياه الوطنية والاجتماعية والبيئية، من خلال تحليلها ونظرتها ورؤياها. فبالإضافة إلى العمل الأكاديمي يشكل النشاط الثقافي والسياسي جزءاً أساسياً من مهام الجامعة الوطنية.

«الجامعة هي جزء هام من البنية المؤسساتية للمجتمع وتتأثر وتشارك في الحياة العامة. فالحدث العام الأهم في الفترة الأخيرة كان عملية المفاوضات مع إسرائيل للوصول إلى تسوية. إن هذا النوع من التفاعل هو جديد ومثير للجدل. إن مسؤولية الجامعة هي أن تقيم وتوضح القضايا المتعلقة بهذا التطور البارز في جو من الحرية الأكاديمية والاحترام المتبادل»(٩).

لقد نشطت جامعة بيرزيت خلال فترة وجود إبراهيم أبو لغد، وباتت منبراً لطرح القضايا التي تعني المجتمع بكافة فئاته، يتناوب عليه أساتذة من كافة التوجهات والاختصاصات عرباً وأجانب. فكانت المحاضرات والمؤتمرات المحلية والعربية والدولية التي شملت مواضيع تتعلق بالبيئة والمرأة والأحداث السياسية وقضايا التنمية والاقتصاد والثقافية الفلسطينية والعربية والدولية.

فقد كان «المركز العالي للدراسات الدولية» يقيم ثلاث مؤتمرات سنوياً: مؤتمرٌ صوريٌ جزء من المنهج الأكاديمي، وآخران أكاديميان. وفي العام ٢٠٠٠ /٢٠٠١ أقام المركز مؤتمراته الثلاث ورابع استجد موضوعه باندلاع الانتفاضة:

– المؤتمر الصوري وموضوعه «المفاوضات الفلسطينية الإسرائيلية»، وقد نظمه طلاب وأساتذة المركز، وكان مستشار المؤتمر السيد مارك جولدينج المساعد السابق للأمين العام للأمم المتحدة. دار فيه نقاش جاد جعل انفجار الوضع بانتفاضة الأقصى، في أيلول ٢٠٠٠، أمراً غير مستغرب.

– المؤتمر الدولي الأول ١١–١٢ أيار وموضوعه «الآفاق الداخلية والدولية للدولة الفلسطينية» وقد شارك فيه أساتذة وسياسيون من السلطة الفلسطينية والمعارضة وشخصيات ثقافية وطلاب وكان الحضور مفتوحا للجمهور. «كان هدف هذا المؤتمر أن يكون مؤثراً على صعيد القرار السياسي. وكان بذلك ناجحاً من حيث التأثير على مجرى المحادثات التي قامت بها السلطة قبل كامب ديفيد الثاني، فقد جرت فيه مناقشات أتسمت بالحيوية حيث تم فيها تبادل الآراء بجو من الحرية الأكاديمية»(١٠).

(٩) نشرة جامعة بيرزيت، النسخة الإنكليزية، عدد ٢ حزيران ١٩٩٤.

(١٠) نشرة مركز أبو لغد العالي للدراسات الدولية، حزيران ٢٠٠١.

_ المؤتمر الدولي الثاني كان موضوعه «فلسطين الجديدة، أوروبا الجديدة: نماذج صاعدة في المجتمع والثقافة». أقيم في شباط ٢٠٠١، شارك فيه خبراء دوليون من جامعات أوروبية ومراكز أبحاث. وقد كان هذا المؤتمر الأكاديمي الأساسي لجامعة بير زيت، وكان حضوره واسعاً شمل أساتذة وسياسيين ومثقفين وطلاباً وجمهوراً عادياً. ويبين هذا المؤتمر أنه من غير الممكن انعزال مراكز التربية الجامعية في فلسطين عن البيئة العالمية حتى ولو كانت تخضع للاحتلال.

– مؤتمر رابع فرضته الأحداث تماشياً مع موقف إبراهيم أبو لغد في أن دور الجامعة الأكاديمي والوطني يحتم عليها المساهمة الفكرية في الأحداث الجارية على الساحة الفلسطينية. فبعد شهر من انطلاق انتفاضة الأقصى في ٢٨ أيلول ٢٠٠٠، وبالتحديد في ٢٨ تشرين الأول ٢٠٠٠، عقد مؤتمر في المركز موضوعه «الانعكاس الأولي لانتفاضة الأقصى على الصعيد المحلي والعربي والعالمي».

٥– تكامل مؤسسات التعليم:

الجامعة استمرار للتعليم في المدرسة حيث يتم التأسيس لمواطن الغد، والتهيئة الفعلية لدخول الجامعة، مما يجعل من الضروري التكامل بين مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي والتعليم الجامعي، لا سيما من حيث التوجه الوطني والعلمي، ومن حيث المضمون والطرائق. وفي فلسطين، كانت معاناة دائمة من المناهج التي وضعها الاحتلال لخدمة أهدافه في أراضي فلسطين المحتلة عام ١٩٤٨، وتلك المعدلة في الأراضي المحتلة عام ١٩٦٧، حيث تتناقض والهوية والأماني العربية من ناحية وتتنافى وشروط التقدم العلمي والتربوي من ناحية أخرى. فتوجه إبراهيم أبو لغد لهذه المرحلة وساهم في تأسيس وترؤس «مركز إصلاح المناهج الدراسية»، الذي أشرف على وضع المناهج الجديدة لتتماشى مع حاجات وتطلعات المجتمع الفلسطيني الوطنية والعلمية، شاملاً مرحلة الروضة وحتى نهاية المرحلة الثانوية، مشركاً معلمين وأساتذة الجامعات في عملية تربوية متكاملة ورؤية شاملة لمواطن الغد والمجتمع الفلسطيني المتحرر الجديد.

٦– التعليم العالي ومؤسسات المجتمع المدني

لما كانت التربية عملية شاملة لا تتم فقط في المدرسة وانما تشارك فيها مؤسسات اجتماعية مختلفة، رأى إبراهيم أبو لغد أن هناك دوراً تربوياً هاماً لمؤسسات المجتمع المدني حيث تتكامل مع التعليم النظامي المتمثل في المدرسة

فالجامعة. فشارك في تأسيس «اللجنة المستقلة لحقوق المواطنين،» و«مركز قطان الثقافي» في رام الله وكان في الاثنين مبادراً ومحركاً.

لقد جسد إبراهيم أبو لغد مفهوم التربوي والأكاديمي/المواطن بسلوكه كما في ثقافته، فسخر كفاءته الأكاديمية والعلمية الراقية في تطوير التعليم العالي في بلاده، مساهمة منه كمواطن في تحمل مسؤوليته الوطنية. كما جعل التعليم العالي يخدم مصلحة وطنه ونموه في النهاية، ودحض مقولة العلم من أجل العلم مكرساً مقولة العلم من أجل الوطن والمواطن من أجله، إذ لا يمكن أن يكون الإنسان تربوياً يسعى إلى تنمية وتربية مواطن متقدم الكفايات العلمية وشديد الالتزام بمجتمعه وقضاياه ما لم يكن يتمثل بشخصه هذا المواطن.

فقد كان إبراهيم أبو لغد مواطناً بامتياز وأكاديمياً بامتياز استطاع أن يدمج الاثنين معاً بكفاءة عالية. وكان لشخصيته الحميمة النقية والشفافة الأثر الكبير في إلهام طلابه وزملائه في الجامعة وخارجها، في فلسطين وخارجها.

بين التذمّر المطلبي والالتزام الفاعل

الباحثات في الجامعات اللبنانية (حلقة حوار)

في مناسبة صدور هذا العدد من «باحثات»، دعينا عضوات التجمع للمشاركة في حلقة حوار حول تجربتهن في التعليم الجامعي. لبت الدعوة عشرون عضوة أغلبيتهن يدرّسن في الجامعات اللبنانية الرسمية والخاصة، والبعض القليل منهن يعمل في ميادين مرتبطة بالبحث والتدريب. ثلثا المشاركات يُدرّسن في مجالات العلوم الإنسانية (علوم اجتماعية، علم نفس، فلسفة وتربية)، والآداب والفنون في مختلف كليات وفروع الجامعة اللبنانية، والثلث الأخير منهن يُدرّسن في نفس المجالات في جامعة القديس يوسف، والجامعة الأميركية في بيروت، والجامعة اللبنانية الأميركية وجامعة البلمند. وثلاث منهن يدرّسن في القطاعين،الخاص والرسمي، معاً.

واقترحنا على المشاركات في حلقة الحوار هذه، وفي دعوة مكتوبة أرسلناها قبل انعقادها، أن يتناولن في مداخلاتهن الموضوعات –المحاور التالية:

– المسائل والصعوبات التي تعترضهن في تجربتهن التعليمية،

– تأثيرها على نوعية إعداد الدروس وعلى أدائهن التعليمي وعلى العلاقات المهنية التي يقمنها مع الزملاء والطلاب،

– المساعي والسبل التي يتبعنها لمواجهة هذه المسائل،

– تصورهن لأساليب أكثر فعالية للتعامل مع الصعوبات والمسائل المطروحة.

وتمنت معدتّا الحلقة أن يكون التركيز، قدر الإمكان، على التجربة الشخصية لئلا ينساب الكلام إلى تحليل العوامل السياسية والثقافية والإدارية والمجتمعية العامة.

دار الحوار على مرحلتين: حلقة أولى تكلمت فيها الحاضرات مداورة ؛ تبعتها حلقة ثانية أضاف خلالها من يرغب منهن تعليقاً أو ملاحظة إضافية حول أحد جوانب الموضوع.

في ما يأتي نص حلقتي الحوار كما سجّلتا(*)، يليه تعليقٌ أو قراءة لبعض ما جاء فيه أعدته منظّمتا الحوار.

الدورة الأولى:

جين سعيد المقدسي (الجامعة اللبنانية الأميركية سابقاً)

السؤال المهم برأيي هو: إلى أين جامعاتنا ولماذا؟

ابتدأت مسيرتي التعليمية بكلية بيروت للبنات Beirut College for Women عام ١٩٧٢، وكانت الكلية آنذاك معهداً صغيراً للتعليم العالي للبنات، له طابع مميز للغاية، فكان الجسم الطالبي يشمل طالبات من البلدان العربية المختلفة –خاصة بلاد المشرق العربي والجزيرة العربية– وكان هناك أيضاً عددٌ لا بأس به من الطالبات القبارصة، وكانت أكثرية الهيئة التدريسية والإدارية من النساء. وكانت الكلية المكان الطبيعي لتطوير تعليم النساء العربيات –واللبنانيات والمقيمات في لبنان بشكل خاص– اللواتي كن يرغبن في إكمال دراستهن بعد إنجاز واجباتهن العائلية. فهذا الخليط المثمر من الأجيال والجنسيات من النساء جعل من الكلية مساحة متخصصة لهن وملتقى هاماً لتطوير أفكارهن المتعلقة بأوضاعهن، ولو بشكل غير مباشر وربما غير مقصود. وكل هذا أعطى المعهد وظيفة واضحة ميّزته عن بقية الجامعات.

لكن الكلية كبرت وتحولت من معهد صغير للإناث لتصبح كلية مختلطة اسمها «كلية بيروت الجامعية»، ومن ثم «الجامعة الأميركية اللبنانية»، لها مراكز في بيروت

(*) جرى الحديث في العامية في ٢٠٠١/٧/١٤. وراجعت كل مُشاركة نصها وأعادت كتابته في لغة مقروءة. وعملت مارلين نصر وعزة بيضون على تحضير موضوعات الحوار وإدارته، ثم تصحيح النص النهائي وكتابة المقدمة والتعليق.

وصيدا وجبيل، وتفرعت أيضاً من كلية واحدة –كلية علوم وآداب– إلى كليات متعددة منها الأعمال والصيدلة والهندسة، ويجري الإعداد الآن لتأسيس كلية طب. وكل سنة تخرج الجامعة من فروعها الثلاثة ألوف الطلاب والطالبات من حملة شهادات في مختلف الاختصاصات. ورغم أن هذا التوسع ربما كان إنجازاً هاماً، فإنه من دون شك أضاع طابع الجامعة الخاص، ووظيفتها الواضحة كمكان خاص للنساء.

ولا شك أيضاً في أن للتغيير بعض الإيجابيات، إذ تحوّلت الكلية أثناء الحرب من ملجأ لنخبة اجتماعية إلى معهد لتعليم طلاب من طبقات متفاوتة لم تدخل الجامعات من قبل. ولقد استفدت شخصياً حين تعرفت على هؤلاء الطلاب القادمين من مناطق مختلفة، فاطلعت بالتالي على أفكار ورؤى وعادات لم أعرفها سابقاً. كما أن أسئلة الطلاب الذين لا علاقة لهم بالتعليم كما عرفته من قبل سلطت الأضواء على الكتب التي اعتدت قراءتها، وعلى الأفكار التي نشأت عليها. فأخذت أفكر فيها بطريقة تتحدى كل ما عرفته من قبل، بحيث تجددت أفكاري حول المواضيع المختلفة التي كنت أعلّمها وقرأت الكتب القديمة كأنها جديدة وأقرأها لأول مرة. هذه التجربة كانت هامة جداً بالنسبة لي، أغنت تفكيري وغيّرت نظرتي إلى العلم والتعليم.

إلا أن هذه التجربة كانت وليدة الأحداث آنذاك، فلم أخطط لها ولم يخطط لها زملائي ولا الإدارة ولا السلطات التربوية في البلاد. ويُخيَّل إليّ أن التحدي الذي واجه المؤسسة التعليمية من التغيرات الاجتماعية والفكرية لم يؤد إلى التطوّر المطلوب والمناسب في المناهج الجامعية، إذ كانت تلك الأخيرة مبنية –على العموم– على مثال الجامعات الأميركية، وبالتالي على مجتمع في زمن معيّن يتطلب من جامعاته نوعاً معيناً من التعليم. أما نحن فهل طورنا أفكارنا ومناهجنا وأهدافنا التربوية لنكون على قدر التحدي؟

كنت أفاجأ دائماً حين أتحدث مع طالب ما خارج الصف إذ أجده ذكياً للغاية يُعبر عن نفسه بطلاقة وتبدو مداخلاته عميقة الفهم، لكن الطالب نفسه يكون داخل الصف أقل ذكاءً وطلاقةً وفهماً. وهذا التباين جعلني أتسائل عن السبب، وظهر لي الجواب واضحاً: فبين الطالب والمواد التي أعلّمه إياها مسافة كبيرة ونوع من الغربة الداخلية (alienation). وكان واضحاً لي أيضاً أن التعليم المدرسي لم يجعل من طلابنا مفكرين مستقلين ومواطنين صالحين فاعلين. وكنت أتساءل باستمرار: كيف يجب تغيير المناهج وتطوير النظام التعليمي لتحسين هذا الوضع المؤسف؟

وأتساءل اليوم عما إذا كان وضع التعليم في جامعتي وفي الجامعات اللبنانية

الأخرى قد تحسّن إثر التوسع المدهش الذي حصل في السنوات الأخيرة؟ هل ازدادت المعرفة مع كثرة الاختصاصات وازدياد عدد الطلاب؟ هل أصبحت المناهج فيها أعمق وأدق وأجدى؟ هل نتج عنها فكر متجدد متطور مبدع؟ بكلام آخر، هل نتج عن هذا التوسع جامعة وجامعات أفضل؟ وهل نتج بالتالي عن التوسع وكثرة المتخرجين والمتخرجات مجتمع أفضل أو مجتمع أغزر إنتاجاً وأكثر ثقافة وأحسن أخلاقاً؟

أليست هذه الصفات من بين صفات التعليم الجامعي الصحيح؟ وإن لم تكن، فما هي حقاً وظيفة الجامعات؟ ولمَ توسعها؟ وما هو التبرير لكثرة المتخرجين والمتخرجات في مجتمعاتنا العربية؟

منى فياض (الجامعة اللبنانية كلية – الآداب– قسم علم النفس)

إن ضيق الوقت والمساحة لا يسمح بمعالجة دقيقة وكافية لوضع الجامعة اللبنانية؛ لذا سوف أسرد تجربتي بسرعة عن هذه الجامعة التي تخرجت منها. أفكر دائماً أننا كالأيتام فيها، من دون مرجعية علمية أو أي إطار بحثي أو تدريبي أو أية تقاليد أكاديمية أو حتى مجرد «طقوس» نمرّ عبرها كي نتعلم أن ندرّس وأن نجري بحثاً ليتم تقييم أدائنا ولإيجاد شروط قيام وسط علمي... فبعد أن تعين لنا مواد تدريسنا نعطى توصيفاً لكل مادة لا يتعدى الثلاثة أسطر، ونترك «ملوكاً» في صفوفنا. هذا هو شعار الجامعة الذي أسمعه يتردد منذ دخولي إليها: الأستاذ سيّد في صفه. ينتج عن ذلك شعور بالتضخم الذاتي والفردانية وغياب التعاون والحس الجماعي. ما سهّل عليّ الأمر نوعاً ما أنني درست في بلجيكا قبل حصولي على الدكتوراه في معهد للتعليم العالي وحصلت على تدريب متخصص. لكن ذلك لا يلغي المشكلة. أول ما نلاحظه في الجامعة عدم وجود مستوى متجانس في التعليم أو في التدرج في المهنة، كل الأساتذة سواسية أو «اخوة» من دون تراتبية علمية تعتمد على تقييم خبرة الأستاذ وعدد أبحاثه. ليس هناك من إشارة إلى status باحث في الجامعة اللبنانية، وأقول دائماً أن الأستاذ الذي يجري أبحاثاً في هذه الجامعة هو إنسان عنيد وربما يائس. فكلنا «متساوون»، الذي ينشر والذي لا ينشر، المدرس الجيد الذي يتعب مع طلابه وذلك الذي يكتفي بتلقين عدد محدود من الصفحات ينقلها الطلاب، حتى أنه قد يحصل على رضا الطلاب ومحبتهم وإقبالهم. والذي يزيد الطين بلة غياب آليات الضبط مع غياب التوصيف الذي يحفظ مستوى المواد ومحتواها. وكلية الآداب تنحو إلى أن تصبح أكثر فأكثر مكاناً مفتوحاً لاستيعاب

الطلاب الذين لا يراد «رميهم» في الشارع، والذين يتزايدون سنوياً بأعداد هائلة وبشكل مضطرد. يعني تصبح الجامعة مجرد مأوىً آني أو مرحلي للشبيبة لمنع ظهور مشكلة البطالة أو لاستيعابها. وهي أيضاً جامعة الفقراء والمكان الذي نمارس فيه «ديموقراطية» التعليم، ما يعني حق حصول الفقراء على شهادات كالإعاشات وليس إعداد من هو جدير ومن عنده المستوى اللازم للحصول على تعليم جيد.

على كل حال، أعتقد من تجربتي في رئاسة القسم لهذا العام مدى صعوبة الإصلاح والإدارة (ولكن ليس استحالتهما، ربما، عند توافر الشروط والأشخاص) من الآن فصاعداً بسبب التزايد الهائل في أعداد الطلاب وعدم القدرة على استيعابهم حتى على مستوى المقعد الدراسي ناهيك عن المكتبة والمرجع والمختبر والكافتيريا والحرم الجامعي. لذا لا بد من التفكير الجدي في إعادة هيكلة الجامعة ابتداء من أصغر وحدة أي القسم (وفي ذهني هنا دائماً كلية الآداب) عبر التساؤل عن جدوى اختيار رئيس القسم عن طريق الانتخاب، وفي غياب أي شرط علمي أو أكاديمي أو متعلق بالتجربة والخبرة وما شابه، الأمر الذي يجعل العلاقة بينه وبين الأساتذة تشبه علاقة الناخب اللبناني بنائبه ومع ما قد ينتج عن ذلك من علاقات تزلف وإرضاء. هذا عدا عن أن إدارة الأقسام لم تعد ممكنة أو مجدية من قبل فرد واحد، بل من الأفضل اختيار حل الإدارة الجماعية وإعطاء مسؤوليات وصلاحيات جدية مع وضع آليات محاسبة دقيقة؛ بعد ذلك توزيع المهام وتقاسم المسؤوليات والتنسيق من أجل الإشراف الفعلي على الطلاب وتوصف المواد على مستوى أساتذة جميع فروع الجامعة للمادة الواحدة وعمل امتحانات موحدة لجميع الفروع من أجل تأمين الحد الأدنى المشترك من المستوى الأكاديمي كخطوة أولى لتوحيد الجامعة. كذلك استحداث امتحانات دخول أو اعتماد معدل علامات الشهادة الثانوية. ومن المطلوب أيضاً تأمين الحد الأدنى من مساهمة الطالب المادية كي يصبح انتسابه إلى الجامعة أكثر من مجرد هدية مجانية تفقد قيمتها طالما هي مجانية ومن دون أية تضحية مقابلة.

أود الإشارة هنا إلى مشكلة تقييم شهادات الدكتوراه وتقسيمها إلى فئتين أولى وثانية استناداً إلى القانون الفرنسي الذي لم يعد ساري المفعول، وحيث أن القانون اللبناني الذي أدخل «دكتوراه الجامعة اللبنانية» قضى على حامل الحلقة الثالثة بالبقاء كأستاذ مساعد إلى الأبد ومهما حصّل من خبرة أو ألّف من كتب أو نشر من أبحاث. بينما تعفى شهادات الدول الأخرى كافة من هذا التقسيم وتعتبر كلها دكتوراه فئة

أولى دون تمييز. ولكن الأكثر إثارة للعجب هو أن طلاب الجامعة اللبنانية والذين يحصلون على شهاداتهم منها يصنفون، حكماً، حملة دكتوراه فئة أولى!؟ ينتج عن ذلك عدة تناقضات: التغافل عن الشكوى العامة من مستوى الأداء الأكاديمي في الجامعة اللبنانية واعتبار حامل هذه الشهادة كامل الأهلية بغض النظر عن موضوع هذه الشهادة أو مستواها ويصبح «بروفيسوراً» تاماً في وقت قياسي. الأمر الآخر أن هذا القانون يعيق ويمنع وجود تراتبية أكاديمية ومرجعية علمية، إذ فجأة يصبح الطالب أرفع شأناً من أساتذته ويمكنه حمل رتبة «أستاذ» بمجرد مرور ٥ سنوات وثلاثة أبحاث، بينما أساتذته يبقون، بعد عشرين عاماً أو أكثر على تدريسهم، برتبة أستاذ مساعد في أحسن الأحوال ومهما كان شأنهم العلمي ومشاركتهم على المستوى الدولي. هذا الأمر يقسم الأساتذة بشكل عشوائي ويجعل بعضهم يشعر بالغبن ويعيق التعاون المجدي بينهم ويمنع إمكانية التعلم ممن هم أغنى تجربة. كما أن المشرع اللبناني أهمل الحلول العادلة التي اعتمدت لحل هذه المشكلة في فرنسا نفسها وينتظر من مجلس النواب مع عدم اختصاصه وكل خصوصياته أن يحل مشكلة أكاديمية بحتة وعلمية دقيقة! لذلك تظل مثل كل الأمور الأخرى من دون حل.

مي جبران (الجامعة اللبنانية –كلية الآداب – قسم علم النفس)

أجد بعض التشابه في مشاكلنا نحن أساتذة الجامعة اللبنانية، إنما تبقى تجربة كل واحدة منا خاصة بها. هناك صعوبات أعانيها في قسم علم النفس وهي:

١– الصفوف غير المجهزة بمكبر للصوت مثلاً. إنني أشعر بألم في صوتي وحنجرتي عندما أعطي الدرس وهذا ما يؤثر على أدائي.

٢– لا يوجد عاكس جداري Retro Projecteur يساعد على التواصل بشكل أفضل مع الطلاب.

٣– هناك مشكلة في المكان التي تؤثّر على العلاقات بين الزملاء وتعطل اللقاءات بيننا والنقاش في المواد التي تعطى والاستفادة من تجاربنا العلمية لكي نحسّن أداءنا. توجد مشكلة أساسية وهي تكرار بعض المواضيع داخل الدرس، أي أنني لا أعرف ماذا يعطى بالمادة الفلانية، هذا ما ينعكس سلباً على الطلاب وهم يستغلوا ذلك للتهرب من الأبحاث أو لتقديم نفس الأبحاث لأستاذين مختلفين.

٤– توجد مشكلة أساسية تطال مستوى الطلاب والجامعة وهي المكتبة التي تعتبر فقيرة وقديمة والكتب باللغة الفرنسية مع أنه يوجد نسبة مرتفعة في قسم علم

النفس (حوالي ٦٠٪) من الأنكلوفون. هذا يعني أنه لا يوجد مراجع بهذه اللغة ولا بالعربية. عندما أطلب أي بحث من الطالب يتحجج دائماً بأنه لا يوجد كتب؛ وكما نعلم أنه ليس بإمكان طلابنا شراء كل الكتب المطلوبة بسبب أوضاعهم المادية. كما لا تؤمّن المكتبة في قسم علم النفس المجلات والدوريات لكي نكون على تواصل دائم بالمستجدات في مجال علم النفس.

٥- يصبح الطالب متلقياً ينتظر الأستاذ لكي يدرس المادة حرفياً دون أي جهد فردي للبحث وللنقاش، ما يجعل الصفوف باردة، لا حيوية فيها. إن هذه الوضعية أساسية لأنني أشعر بلذة في إعطاء الصف ولا أحب أن أصبح كالمسجلة! كما أن معلوماتي كأستاذة تتدهور لأن الطلاب لا يحثونني على البحث والتفكير والنقاش.

٦- نحن نعاني عدم وجود مختبر مجهز وأفلام فيديو لأن تدريسنا بحاجة إلى تدريبات واختبارات وهي نادرة الوجود في القسم. تعود كل هذه المشاكل والصعوبات إلى أسباب مادية، ونتيجتها الأكاديمية تتجلى في تدهور وضع الجامعة والأستاذ والطلاب.

٧- إن نوع علاقتنا مع بعضنا نحن الأساتذة فردية لا يوجد روح جماعية وانتماء لهذه الكلية وهذا القسم بالذات لكي نحسّن ونطوّر. مثلاً: تغيير المناهج قام به بعض الأساتذة ولم يبادلوننا التجربة ولم يستشيروا الأساتذة في القسم مع أن البعض منا قد عاش تجربة تدريسية غنية وقديمة ومهمة. لذا أتت المناهج الجديدة مبتورة في بعض الأحيان وغير كاملة. ومع أننا لم نوافق عليها فقد أقرت لأن أستاذين فقط اعتبروها جيدة (من القسم عندنا). هذه أمور أساسية وهي التي تخرّب الجامعة اللبنانية وتؤثّر على سمعتها ومستواها. طبعاً لم أدخل في تفاصيل مشاكلنا لأنها تبقى خاصة بعلم النفس إنما أعتقد بأن مشكلة المناهج تطال كل الكليات وكل الفروع.

٨- يأتي الطالب حامل شهادة دكتوراه ويدخل فوراً للتعليم دون أي تمرّس وتدريب مع الأساتذة القدامى ويستلم طلاب دبلوم وهم من نفس خبرته ومستواه أحياناً هذا طبعاً ما عانيته منه عند وصولي إلى الجامعة. نحن بحاجة إلى لجنة تقوّم وتساعد الأساتذة المبتدئين.

نهى بيومي (الجامعة اللبنانية - كلية الآداب- قسم الأدب الفرنسي)

لست أنكر أهمية العنصر الذاتي ولا قيمة المبادرات الفردية في التعليم. كل ما أريد الإلحاح عليه هو ضرورة وجود مرجعية علمية في التعليم، سواء على مستوى القسم أو على مستوى التنظيم الهيكلي للكلية، تقود الخطوات الأولى للأستاذ القادم

حديثاً للتعليم، تقدم له الخبرة التربوية وتعده لتعليم مواد تقع في الأدب لكنها من خارج اختصاصه –هذا ما يحدث غالباً– ثم تقوم بدور المحاور والمنشط للنقاش في القسم حول المفاهيم والمناهج في النقد الأدبي، فتخلق فضاء انتقال وعبور للأفكار والأساليب التربوية. واعتقادي أنه ليس بديهياً أن يعمل الأستاذ منفرداً ومتفرداً وأن يثق فقط بمهاراته هو أمر يرتبط بأحادية الرأي واحتكار الحقيقة والتشبه بصورة الذات. ولا مجال هنا لأن تشك وتحتار وتستشير. وأرجع هذا الخلل إلى أمرين أولهما أنني أعتبر أن قسم الأدب الفرنسي «هجين»، وأعني أن الفرنسيين استلموا مهام إدارته حتى بدء الحرب، وبالتالي لم يتسن له تكوين أطر فكرية، وليس فقط تعليمية، بشكل كاف. فحين عدت من فرنسا عام ١٩٨٢ وباشرت التعليم الجامعي، وأنا لا أملك خبرة تربوية كافية –مارست التعليم لمدة عامين فقط وأنا طالبة– تُركت لحالي أتدبر أموري دون أي تشارك معرفي. شخصياً أرى أن التشارك ضرورة لتطوير محتوى المواد التعليمية ومناهجها وفقاً لمقاصدها التربوية.

والخلل الثاني يعود إلى غياب توصيف المواد حتى العام الماضي، وإلى افتقارنا إلى مراجع أساسية لتحضير المواد إنه خلل بنيوي جامعي. فالجامعة التي درست فيها –السوربون– احتضنتني وأنا طالبة، إذ أدخلني أستاذي في مركز أبحاث عن السريالية التي كنت أحضر أطروحتي عنها، وجعلني أشارك الأساتذة اجتماعاتهم ونقاشاتهم. برأيي وجود المرجعية العلمية يعني وجود الأسس الأكاديمية.

المسألة الثانية التي أرغب في تناولها تتعلق بالمناهج؛ وهنا أدخل في جدل الأدب «الأصلي» و«الفرعي»، فالمناهج التي نعتمدها ما زالت تعتبر الأدب المنتج في فرنسا ومن قبل الفرنسيين هو «الأصلي»، وعليه كل ما ينتج من آداب خارج فرنسا باللغة الفرنسية لا يملك سوى فسحة صغيرة من الحضور وهو ما يسمى «الأدب الفرنكوفوني» «أي الفرعي». إنها عطالة في رؤية الآداب باللغة الفرنسية، تستبعد دور الفاعلين في هذا الأدب والذين يقدمون أعمالاً مهمة فيه، والذين تدخلهم الجامعات الفرنسية في مناهجها. لنستفد من العولمة كي نطلع طلابنا على الأدب المكتوب باللغة الفرنسية من قبل الكنديين والبلجيكيين والأفريقيين والعرب عموماً واللبنانيين خصوصاً، فنتعرف إلى تلاقح الثقافات واللغات وهو أمر أغنى من فكرة الأصل والفرع في عالم ينفتح على بعضه أكثر فأكثر.فما يميز عالم التقليد عن عالم الحداثة هو أن الأول عالم تحده الحدود ومن أسسه جواز السفر، بينما عالم الحداثة مع تطور وسائطه الإتصالية كسر الحدود فأتاح السفر دون جواز والتعرف إلى أدب

المعمورة مهما اختلفت أديان الكتاب ولغاتهم وأجناسهم.

وإذا لم يكن باستطاعة أحد منا أن ينكر أن مساهمة النساء في الأدب مهمة، فلماذا لا تدرج كتاباتهن بشكل معلن في البرامج؟ خاصة وأن طلاب القسم الفرنسي هم في غالبيتهم العظمى من الإناث وكذلك الأساتذة وهذا بالطبع ليس مبرراً كافياً لوحده. المبرر الأساسي هو أدبية نصوصهم. وهناك أمثلة ساطعة في الآداب المكتوبة باللغة الفرنسية (أفضل مصطلح آداب وليس الأدب، الذي يفتح باب التعدد الثقافي). إنها عطالة فكرية أخرى لا تأخذ بعين الاعتبار بشكل يلف حضور النساء في الأدب.

لا ينتقص النقد الذي مارسته من القيمة العلمية لأساتذة قسم الأدب الفرنسي ولا من قيمة جامعاتنا الوطنية، إنه أمر واقع لا بد من الاعتراف به. وللدلالة على ما أقول أشير إلى أنه منذ سنوات عدة يحضر أساتذة القسم ندوة علمية سنوية يقدمون فيها أبحاثاً حول قضية معينة، والجامعة بدورها قد أبرمت اتفاقاً وإحدى الجامعات الفرنسية حيث يستقبل القسم سنوياً ثلاثة أساتذة فرنسيين على الأقل، يقدمون خبرتهم للأساتذة والطلاب في مجلات الأدب وعلوم اللغة. وبمناسبة سنة الفرنكوفونية العالمية، فازت طالبة من القسم –الفرع الأول– بالمرتبة الأولى في كتابة قصة قصيرة بالفرنسية على مستوى لبنان، كما نال عددٌ آخر منهم تنويهاً وتقديراً لإبداعاتهم.

خلاصة القول، لا ينقص الجامعة اللبنانية الطاقات الفعالة، إنما ينقصها تثمير الجهود الفردية في بنية هيكلية مرنة تستند إلى ركائز أكاديمية، واستراتيجية علمية حديثة تزكي الاتجاهات العلمية الجديدة في مختلف الدراسات.

وطفاء حمادي (الجامعة اللبنانية – كلية الفنون)

أريد أن أتكلم عن طبيعة إعداد المناهج التعليمية وكيفية تطويرها، في جامعتين في لبنان حيث أدرّس، إحداهما خاصة وأخرى وطنية وهما معهد الدروس المسرحية والسمعية المرئية والسينمائية التابع لجامعة القديس يوسف وقسم المسرح في معهد الفنون التابع للجامعة اللبنانية.

في المعهد الأول الذي أسس منذ عشر سنوات تقريباً، ما زالت المناهج غير نهائية، ولكن عندما يقترح أستاذ أحد الاختصاصات مادة، تجتمع هيئة القسم وتدرس طرق تعديل المناهج، أو إقرار مادة جديدة نظرية أو عملية ترتبط بتطورات

المسرح وسوق العمل وغيره. مثلا، عندما بدأت بالتعليم في هذا المعهد، اقترحت إضافة مادة النقد المسرحي التي ما زالت خارج المنهاج حتى اليوم في أي من معاهد المسرح في لبنان الخاصة أو الوطنية. وكنت قد أتيت بمقررات هذه المادة من المعهد العالي للمسرح/قسم النقد في دمشق، ومن المعهد العالي للفنون المسرحية/ قسم النقد في القاهرة. فوافقت هيئة القسم في جامعة القديس يوسف، ودرّست هذه المادة لمدة ست سنوات.

أما في قسم المسرح/الجامعة اللبنانية، حاولت إدراج هذه المادة لكني اصطدمت بصعوبة التعديل أو الإدراج لأن إدخال مادة جديدة يحتاج إلى قرار أو مرسوم جمهوري. وفي حال تمت الموافقة أو الإدخال لهذه المادة، تدرج تحت عنوان مادة أخرى! مثلاً تمت الموافقة على تدريسي مادة النقد المسرحي بعدما وضعت تحت اسم النقد الفني.

ولكن هذه المادة تظل عرضة للتغيير وعدم التطوير نظراً لنظام التعاقد الذي تتبعه الجامعة اللبنانية الذي يفرض على الأستاذ المتعاقد القبول بمادة خارج اختصاصه حتى يكمل نصابه. وهو أمر يعيق تطوير الأستاذ لأدائه، ويحول دون تحسين علاقته مع الطلاب ومع زملائه الأساتذة.

وهناك نقطة أخرى تهمني الإشارة إليها وهي تتعلق بحال الفروع في الجامعة اللبنانية. فغالباً ما لاحظت بأن الفروع الثانية تتمتع بشروط صالحة للتدريس بشكل يفوق الفروع الأولى: كلية الآداب الفرع الثاني وكلية التربية الفرع الثاني تحتويان على مختبرات وتجهيزات وقاعات تدريس مكيفة تفتقد إليها الفروع الأولى، هل يعني ذلك أن هناك تفاوتاً بقيمة الميزانية المخصصة لكل من الفروع الأولى والثانية، أم أن هناك أسباب أخرى نجهلها؟ مثلاً لا يزال طلاب قسم المسرح/الفرع الأول في الجامعة اللبنانية يضربون ويرفعون الصوت عاليا من أجل توفير الشروط الصحية في غرف التدريس، فهم يدرسون في طوابق تحت الأرض حيث الرطوبة، والحشرات منذ عدة سنوات، ولا يزال هذا الفرع يفتقد إلى التجهيزات (الكاميرا، والكومبيوتر، والمكتبة...) فمن المسؤول عن ذلك؟ هل هي سياسة الجامعة وقلة الميزانية المرصودة لهذه القضايا؟ أم هي مسؤولية المدير؟

وأخيراً لا بد من القول إن عدداً من أستاذة الجامعة اللبنانية هم أناس «مقاتلون»، فعلى الرغم من كل الصعوبات، فهم ما زالوا مؤمنين بدور الجامعة الوطنية، ويسعون من أجل تطويرها وتوفير الشروط الصحية والبيئية والتعليمية لكي تستمر هذه المؤسسة.

فادية حطيط (الجامعة اللبنانية – كلية التربية)

تكلّمت منى عن الأستاذ الملك. أنا سأتكلم عن وجه معاكس وسوف أسميه تصغير شأن الأستاذ الجامعي. وسأنطلق من كليتي لأبرز مجموعة مؤشرات تؤكد هذا الوجه التقزيمي للأستاذ. أولا كل سنة يزداد عدد ساعات التعليم، وفي السنة الحالية اصبح علينا أن نعلم على الأقل ٢٠٠ ساعة عدا الساعات التي يتوجب علينا تعليمها مكان الأستاذ الذي يأخذ سنته السابعة، بحيث أصبحنا نعلم ما يقارب ٢٥٠ ساعة وهو عدد ضخم ويرفع عدد المقررات الواجب تحضيرها. ثانياً، غياب مكاتب للأساتذة، فنضطر لاستقبال الطلاب في غرفة الأساتذة حيث تجري الأحاديث الجانبية وشرب القهوة، هذا في الوقت الذي يخصص للموظفين مكاتب واسعة، فهل هذا يعني أن موقع الأستاذ في الكلية أقل أهمية من مواقع الآخرين؟ الأمر الثالث تبعثر بنائنا الجامعي، فبعد أن كان موزعاً على فرعين، أضيف إليهما فرع ثالث هو فرع العمادة ويجري فيه تعليم صفوف الدراسات العليا، هذا الأمر بعثر معه القرار الأكاديمي، فالعميد بعيد ولا نلتقي به إلا في المناسبات المتباعدة. وبسبب وجود قسم الدبلوم في ذلك المبنى، فإن شؤون الدبلوم تدار بمعزل عن الأقسام الأكاديمية الموجودة في الفرعين. كما أن بعثرة البناء الجامعي تؤدي من جهة أخرى إلى تواصل أشبه بالهاتف المقطوع. والقرارات التي تصدر عن اجتماعات الأقسام لا نعرف ماذا يحدث بشأنها لاحقاً. ثم إن اتساع المسافة ما بين صنّاع القرار الأكاديمي في الكلية (أي الأقسام في الفرعين والعمادة في فرع آخر) يمكن أن يؤدي إلى تقوية موقع الإدارة على الرغم من كونه ليس موقعاً أكاديمياً، ويعطيه مساحة وشأناً لا يتناسبان بالضرورة مع الرتبة الأكاديمية، وهذا يعني إضعاف المعيار الأكاديمي. وأخيراً فإن بعثرة البناء الجامعي يشرذم الطلاب ويخفف من أثر الجو الأكاديمي، ويقلل من تفاعل الأستاذ مع طلاب الدبلوم إذ يلتقي بهم لساعات محدودة..

بالمقابل، فإن كلية التربية ثابرت على الممارسة الديمقراطية، من حيث انتخاب رؤساء الأقسام وممثلي الأساتذة وإدارة القرار الجامعي جماعياً من خلال مجلس الفروع ومجلس الوحدة. وهي كلية تطبيقية تجري امتحان دخول. لذا فإن عدد طلاب الإجازة فيها محصور، وهناك إمكانية لإقامة علاقة أكاديمية وإنسانية معمقة معهم. وفي الواقع فإنني أشعر بمتعة فائقة حين أكون داخل الصف، وتصبح كل شروط العمل غير المناسبة في الخارج غير ذات أهمية. هناك جو من تبادل المعرفة والتفاعل

داخل الصف، حيث التعليم لا يجري بأسلوب المحاضرات وإنما يشارك الطلاب بتقارير وبأعمال ميدانية وبعروض داخل الصف وبالنقاش، وكل ذلك يجري تقييمه في إطار عملية تقييم مستمر إلزامية في نظام التقويم المتبع في الكلية. وفي السنة الماضية، تم إنشاء مجلس فرع الطلاب، وهي تجربة فائقة الأهمية حيث أخذ الطلاب مكاناً خاصاً بهم وقاموا بعملية انتخاب لممثليهم الذين جهدوا في تكوين مواقف وآراء متمايزة تتعلق بتحسين أوضاع الكلية، كما أصدروا نشرة خاصة بهم عبروا فيها عن مواقفهم وعن آرائهم وكانت بلغات متنوعة. هذا الأمر أغنى العمل الجامعي وأعطاه نكهة جديدة. على أي حال، فإن الطلاب هم الذين يعطون الزخم للحياة الجامعية. وأنا اشعر برضى وظيفي كبير حين أتواصل مع الطالبات ويبادلن ما أقدمه لهن بعطاء كبير، وحين ألتقي بطالباتي معلمات الروضة في مواقع مهنية تنم عن كفاءتهن العالية.

من جهة أخرى، فإن طبيعة العمل في الكلية تمكّن الطلاب والأساتذة من القيام بمبادرات خلاقة. مثلاً، أنا أقوم بتدريس مقرر أدب الأطفال، ويقوم الطلاب في هذا المقرر بوضع قصص أو أشعار للأطفال وفقاً لمبادئ تربوية وتعليمية مناسبة. وتقوم الطالبات بحماس كبير بتأليف هذه القصص ويدفعن المال من جيوبهن للرسم وللطباعة. وندرس اليوم إمكانية إفادة التعليم الرسمي من إنتاج الكلية، بحيث نستطيع أن نمد مكتبات روضات المدرسة الرسمية الفقيرة بالكتب الموجهة للأطفال بقصص زهيدة التكلفة موضوعة من معلمات بالتوافق مع المبادئ التربوية. وهي مبادرة من شأنها ربط الكلية والجامعة بمؤسسات المجتمع وتعزز لدينا أساتذة وطلاب الإحساس بالانتماء إلى الوطن وبالمشاركة في خدمته.

نهوند القادري (الجامعة اللبنانية – كلية الإعلام والتوثيق)

بدأت بالتعليم الجامعي العام ١٩٨٩ في كلية الإعلام والتوثيق، وكان عليّ تعليم ٤ مواد دفعة واحدة بغياب المعايير والمرجعيات العلمية، وبغياب حسيب أو رقيب. ففي ظل أجواء الفوضى التي عمّت الجامعة بسبب الحرب، كانت تجربتي صعبة لكن إيجابية أيضاً. فهي ساهمت في إنضاجي وجعلتني اعتمد على نفسي، إذ كان علي أن أقيم علاقة متوازنة مع الطلاب بمختلف انتماءاتهم: غير منبطحة أمام الطلاب الميلشيويين أصحاب النفوذ من ناحية، وبعيدة عن التعالي والتعجيز للطلاب الذين لا حول لهم ولا قوة من ناحية ثانية. و اكتشفت أن هذا لا يتم إلا للأستاذ الذي يفرض نفسه علمياً في الصف والذي يعمل على تطوير قدراته وعلى اكتساب خبرات

ومهارات باستمرار، أي لمن يكون في حالة تعلم مستمرة وإن بموارده الخاصة. ويمكنني القول أنني مرتاحة للعلاقة مع الطلاب. أما مع الإدارة فإننا جميعاً نعاني تضارب الصلاحيات – الأكاديمية منها بخاصة– بين العمادة والإدارة. و تزداد المشكلة تعقيداً عندما يتم تعيين المسؤول من خارج الاختصاص، ما يجعل قراراته وتصرفاته مرهونة بشكل أساسي بمصالح المسؤول السياسي الذي ساهم في تعيينه، بدل أن تكون مبنية على أساس علمي. لذا أصبحنا نشهد حالياً مكاتب ومباني وأمانة سر خاصة بالعمادة وكأنها أصبحت فروعاً ثالثة.

مع الزملاء تطغى العلاقات الودية على العلاقات العلمية، ربما بسبب غياب مراكز الأبحاث والأقسام أو إلغاء دورها. هذا، والترشيح إلى رئاسة القسم تنقصه الرؤيا وبرنامج العمل. وغالباً ما يكون بهدف إضافته إلى سيرة الأستاذ العلمية.

أما الجانب المهم من تجربتي الصعبة في الجامعة فكان عملي الدائم على إقامة العلاقة مع المجتمع، خصوصاً أن كلية الإعلام لا يمكنها إلا أن تكون حاضرة في المجتمع بكافة تقلباته، والسعي لكي لا تنحصر هذه العلاقة بالميليشيات المهيمنة فقط. فكانت مبادرتي إلى ربط الكلية بمؤسسات الإعلام في لبنان من خلال مادة التدريب في المؤسسات والذي ساعدني في ما بعد على إنجاح هذه التجربة كان تعيين مدير متخصّص في الإعلام تعاون معي في هذا المجال انطلاقاً من اقتناعه بأهمية هذه المبادرة.

أما بالنسبة إلى البحوث، فإن عدم وجود هيكلية ضابطة وواضحة المعالم في الجامعة أربك العمل البحثي وشتت القدرات البحثية لأساتذة الجامعة اللبنانية وبددها فذهب الطالح بعزاء الصالح منها. من ناحية، شهدت الجامعة صدور أبحاث وكتب ركيكة وغالباً ما تفرض على الطلاب دون أية رقابة علمية وبعيدة عن أخلاقيات البحث العلمي. ومن ناحية ثانية، راح قسم من الأساتذة يعتمد على نفسه باحثاً عن مظلات بحثية في أمكنة أخرى غير الجامعة. وكانت النتيجة أن هذا القسم من الأساتذة تمكن من إغناء خبراته البحثية، وهذا انعكس إيجاباً على الجامعة وعلى التعليم الجامعي. لكن إدارة الجامعة تعمل حالياً – وهي برأيي قد تكون غير مصيبة – على تطبيق قانون التفرغ بالمعنى الحرفي للكلمة بإجبار الأساتذة على الحضور الكمي في الجامعة و كأنهم في مدرسة ابتدائية وعدم الاكتراث للخبرات و للمهارات التي كوّنها هؤلاء في الخارج.

جنى الحسن (الجامعة اللبنانية – معهد الفنون)

أنتمي إلى قسم المسرح في معهد الفنون الجميلة بفرعيه التابع للجامعة اللبنانية. بدأت التعليم منذ سنة ١٩٨٦ كأستاذة «معيدة» في الملاك (كلمة معيدة redoublante هي من تلك المصطلحات التي لم يتغيّر معناها إلى اليوم) تخللتها أربع سنوات تعليم مع وزارة التربية الأميركية في نيويورك.

معهد الفنون هو معهد تطبيقي. الإمكانيات التقنية وخاصة وسائل التعليم ضئيلة ومع ذلك طلابنا متفوقون في لبنان وخارجه. لا شك في أن هناك متعة في نقل المعرفة وهم متجاوبون. من المشاكل التي تعترضنا دوماً هي مقياس تعريف الأستاذ وتدرّجه غير المستحقّ أحياناً خاصة في «لجان التحكيم» التي تضم اليوم أساتذة مساعدين وليسوا أساتذة لكونهم لا يحملون شهادة ماجستير في أي من الاختصاصات. وقانون الجامعة لم يتغير منذ نشأتها حيث يصبح المتخرج متخصصاً في إحدى مواد القسم إذا كان قد قام بتدريس المادة لمدة خمس سنوات متتالية، حتى ولو كان لا يفهم فيها البتة! وهل من المعقول أن يحتل الأستاذ موقع الأستاذ المتفرغ Full Professor بلا شهادة دكتوراه ودون أن يجري أبحاثاً ولم ينشر إصدارات موثوق بها أو يقوم بأعمال فنية ذات رؤية عالمية؟ هل يكفي أن يحصل على هذه الرتبة لكونه درّس في الجامعة ثلاثين سنة؟ وما هي المعايير الصحيحة التي تسمح للفنان أن يكون أستاذاً أكاديمياً؟ وهل سنبقى عُرضة لتناقضات مناهج أوروبا وأميركا وبلدان أوروبا الشرقية ضمن سياق تكريس ما هو أساسي وعلمي وعالمي؟ ومتى سيتمّ ذلك؟ وعلى حساب من؟

وبناءً على ما ذكرت، سُئلت عن اهتمامي الحالي في إعداد كتاب عن «المرأة والرقص في لبنان»: «هل هو العجز عن القيام بمسؤولياتي الجسدية كراقصة ومصمّمة؟» وذلك من قِبل زملاء وزميلات في الحقل الفني. فهل الكتابة هي مناقضة أم متمّمة للعمل التطبيقي؟

حسانة محي الدين (الجامعة اللبنانية – كلية الإعلام والتوثيق)

الجامعة اللبنانية، مثلها مثل غيرها من المؤسسات في لبنان، عانت الكثير وما زالت خلال الحرب الأهلية، و لعل من أخطر ما تعرضت له هو التقسيم والتفريع إلى ٤٨ فرعاً ليطال امتدادها كافة الأراضي اللبنانية و كان ذلك في العام ١٩٧٥.

هذا التفريع جعل من الجامعة حقلاً لتنفيذ سياسات تمارس في انتهاك حقوق

أبناء وأهل الجامعة اللبنانية. إن المشاكل التي تعانيها الجامعة اللبنانية عديدة ومتنوعة، سأتناول منها فقط نقطة وحيدة وهي «البحث العلمي في الجامعة اللبنانية». إن التعليم الجامعي مرادف، برأي، للبحث العلمي. في الجامعة اللبنانية هناك تعليم جامعي بدون بحث علمي، والأسباب لذلك عديدة لعل أبرزها عدم وجود البنية التحتية المساعدة للبحث، وعدم وجود تحفيز للأساتذة، فلا وجود المكتبات العصرية الحديثة التي تقتني أحدث المجموعات المكتبية، ولا وجود المختبرات اللازمة، ولا إمكانيات للمشاركة في المؤتمرات والندوات وورش العمل.

إن بعضاً من هذه المشاكل تم تجاوزه حالياً من خلال توفير ارتباط بشبكة المعلومات العالمية «الانترنت» لكافة أفراد الهيئة التعليمية في الجامعة اللبنانية وكلياتها. أما القلة من الأساتذة الذين، رغم الصعوبات والمعوقات، يقومون بنشر الأبحاث العلمية والكتابة المستمرة، فهم يواجهون مشاكل من نوع آخر وهي أخطر وأشد ضراوة، وهي عملية تقييم أبحاثهم. وذلك في غياب معايير واضحة وشفافة لضبط هذه العملية. إن عملية تقييم الأبحاث تتم في بعض الأحيان من قبل أساتذة هم أقل في المجال البحثي الأكاديمي والأقدمية من الأستاذ محل التقييم، أومن قبل أساتذة يقيّمون حسب الأهواء الشخصية والانتماءات الفكرية (حيث أن اسم الباحث يترك على البحث). في مقابل ذلك نرى تقييم أبحاث بصورة إيجابية لبعض الأساتذة وهي لم تنشر أصلاً.

رأفة بالجامعة اللبنانية التي هي فعلاً إحدى أهم الجامعات في لبنان بل في العالم العربي والشرق الأوسط، فهي خرّجت وما زالت تخرّج أهم الكادرات والكفاءات العلمية وفي مختلف المجالات والحقول. حافظوا عليها وعلى مستوى الهيئة التعليمية من خلال دعمهم وتحفيزهم للقيام بالأبحاث لنحفظ بذلك مستوى الطلاب الخريجين. والحل لذلك يكون، برأيي، عبر تشكيل لجان على مستوى عالٍ من الكفاءة العلمية، والنزاهة والشفافية والمصداقية للتقييم، وعدم تذييل الأبحاث بأسماء مؤلفيها عند إرسالها للتقييم، ووضع شروط لاستمرار الأستاذ بالتعليم (قيامه بنشر الأبحاث والدراسات...)

– تجهيز المكتبات في الجامعة اللبنانية بأهم وأحدث المجموعات التي تواكب العصر

– تشجيع الأساتذة على المشاركة الواسعة في الندوات والمؤتمرات...

إن الجامعة اللبنانية ستكون بألف خير إن هي حكمت بالمعايير والأسس العلمية والأكاديمية...

ولن تقوم للجامعة قيامة إلا بذلك. وإذا لم تقم الجامعة، فالوطن برمته لن يقوم.

وطن بلا جامعة وطنية، يعني لا وطن.

حافظوا على الجامعة اللبنانية، ليبقى لنا لبنان.

مارلين نصر (الجامعة اللبنانية – العلوم الاجتماعية)

سأتكلم عن أمر لا يزال يشغل بالي في مجال التعليم الجامعي، وهو الشعور بأننا لا نتقن الأساليب الحديثة في التعليم، وبأن تحضير المادة التدريسية متروك كلياً للأستاذ، من دون آليات للتشاور أو المراجعة أو تحسين الأساليب المستخدمة.

لقد حظيت، منذ مباشرتي التعليم في معهد العلوم الاجتماعية في عام ١٩٨٣، «بالمواد التطبيقية»، وهذه المواد لا يمكن تعليمها إلا بالطرق الإيضاحية والناشطة ولا تصح فيها الأساليب الخطابية أو التلقينية المتبعة في معظم الحالات في المواد المسماة «بالنظرية».

إن التعليم الجامعي لا يشترط في لبنان، كما في العديد من البلدان العربية، أي إعداد تربوي خاص مسبق للأستاذ الذي حظي بالوظيفة. عندما باشرت التعليم، اعتقدت أن أفضل تحضير هو تحضير مضمون الدروس، أي ماذا سأعلم وليس كيف سأعلم. وكان هذا الكيف متروك لمهارتي الطبيعية التي كانت آنذاك مزيجاً من العرض والحوار والاستكشاف المشترك، وكان الجانب التطبيقي فيها قليلاً، باستثناء الأبحاث (الدبلوم) التي يعدها الطلاب والتي تحولت في معظم الأحيان إلى دروس خصوصية تطبيقية تستغرق ساعات طويلة من الشرح والتصحيح...

في الآونة الأخيرة، عندما عاودت التدريس الجامعي بعد انقطاع دام عدة سنوات، ساعدني عملي في مركز التدريب الاجتماعي على مراجعة أساليبي التعليمية. نعمل في المركز مع «مدربين» يطبقون تقنيات محددة في تعليم أو تدريب الكبار، معظمها أساليب ناشطة إيضاحية تعتمد على مجموعات العمل، التمارين التطبيقية، ولعب الأدوار. تعتبر هذه «المدرسة» أن المحاضرة هي أسلوب تلقيني بدائي، يضع الذي يمارسها في خانة «الأستاذ» ويسقطه حكماً من عالم «المدربين» الذي يفترض بهم، للبقاء في سوق العمل، أن يكونوا دائمي التطور، وأن يتقنوا استخدام التقنيات والأجهزة الفنية الحديثة.

وقد ساعدني عملي مع هؤلاء على تحسين وتنويع الأساليب التي أستخدمها في التعليم الجامعي، فتحول الصف من مستمعين وطارحي أسئلة إلى مشاركين وقائمين بعمل مجموعات ولاعبي أدوار، ولم يعد التعليم مملاً وأصبح الوقت قصيراً لا يكفي لما نقوم به.

النقطة الثانية التي أريد إثارتها هي أن الجامعة، أعني كليات الجامعة اللبنانية، موجودة كنظام عمل ولكنها غير مكتملة كمؤسسات. وأرى أن لنا كأساتذة دوراً أساسياً ومسؤولية خاصة (فردية وجماعية) في إكمال بنائها أو المباشرة به. لا أعتقد أن هذه المهمة مقتصرة على «الدولة» كمطلب نرفعه في المناسبات وننادي به و«نحاسب على أساسه المسؤولين».

في فترة الحرب (العقدين الأخيرين)، وفرت الجامعة من المال العام أي من مساهمة المواطنين، وفرت للأساتذة وللإدارة إمكانية الاستمرار والعيش المحترم في الوقت الذي تشرد فيه العديد من المواطنين وهاجر الآخرون. أرى في المقابل أنه يقع على عاتقنا، أن نردّ اليوم ما نعمنا به في فترة كان البلد يرزح تحت وطأة التهجير والحرمان. ما أقصده هو أن المؤسسة الجامعية الوطنية لن تقوم أي لن تبنى إلا بمجهودنا الخاص، أفراداً وجماعة، أساتذة وطلاب. وبالإضافة إلى ساعات التعليم والمتابعة، أرى أنه من واجبنا أن نقدم وقتاً إضافياً لتنمية الإدارة وبناء المؤسسة وتطوير أساليب التعليم. فإذا ساهمنا جميعاً في الورشة أنقذنا قسمنا وكليتنا وفرعنا من الفوضى والتراجع، وإذا لم نفعل فنحن مسؤولون عن تدهور جامعتنا ولا أحد سوانا.

فادية كيوان (الجامعة اللبنانية ـ كلية الحقوق)(*)

لن أكرر ما قالته الأغلبية عن الجامعة اللبنانية إنما سأركز على موضوعين أساسيين:

أولاً، بالنسبة إلى الأساتذة: عدم وجود معايير وحوافز للعمل البحثي في الجامعة وهو أمر ضارّ إذ يعني أنه لا يحق لنا أن نكون طموحين، لا يحق لنا أن نطمح لنصل إلى الجودة في عملنا البحثي. ولأن نصبح من أفضل الباحثين وأشهرهم بل أن نصبح مرجعاً لهم. الجامعة تأخذ منا الجهد والجودة ولا تؤمّن بالمقابل الموارد الضرورية لذلك لا المكتبة ولا الحوافز ونحن ننتج أبحاثاً بمواردنا

(*) حالياً أستاذة في كلية الحقوق ـ جامعة القديس يوسف (اليسوعية) ـ بيروت.

الخاصة. وحيث أنه لا وجود للعديد من الدوريات المتخصصة ذات القيمة العلمية الفعلية في لبنان ولا في العالم العربي. فهذه الأبحاث قلما تنشرها دار نشر علمية غير تجارية. المشكلة هي مطروحة خاصة في العلوم الاجتماعية والسياسية وعلم السياسة. والمجلس الوطني للبحوث العلمية مثلاً، لا يتعامل سوى مع العلوم الأساسية، ولم يدخل الاقتصاد من ضمن اختصاص الـCNRS إلا بعد اجتهاد. وضمن شروط تتعلق بكون البحث الاقتصادي مرتبط بالتنمية. أما بقية العلوم الاجتماعية، فلا تدخل من ضمن اهتماماته. من جهة ثانية، لا تنصبّ أية جهة على المستوى الوطني، بوصفها قادرة على وضع معايير لنشر الكتابات، والأبحاث والمؤلفات ذات القيمة العلمية.

هكذا، فإنَّ كفاءَة الأستاذ تبقى على حالها، فلا تتجاوز ما حصّله لدى حصوله على الشهادة. أما بعد ذلك، فهو بمنأى عن المساءلة.

يضاف إلى ذلك الترقي المهني المرتبط باعتبارات سياسية وطائفية. أنا أجزم أنَّ الأمور في الجامعة اللبنانية مرتبطة، دائماً، باعتبارات طائفية وأيضاً سياسية/ طائفية وتشابكاتهما، فلا يشعر الأستاذ بأي حافز لأن يتقدم بمهنته لأن هذا التقدم لن ينعكس على ترقيه الوظيفي.

ثانياً، بالنسبة إلى الطلاب: يفتقر الطلاب إلى مكتبة تماماً كما يفتقرها الأساتذة. في بداية كل عام جامعي أقدم لائحة بالكتب للطلاب الذين أدرّسهم، لكن هذه الكتب ليست موجودة في مكتبة كلية الحقوق. هذا، والمكتبة في وضع مخيف. فقسم منها احتلّته عائلة منذ الأحداث ولفترة طويلة وبقيت طمعاً بالتعويض، وقسم آخر ضعيف من حيث الموجودات والتجهيزات.

هذا، وبدلاً من أن يتوسع حرم هذه الكلية ليضم القصر الحكومي القديم وتصبح بذلك بناءً موحداً يليق بها، فإن الحكومات المتعاقبة تأخذ قرارات ترمي إلى نقلها إلى مجمّع الجامعة اللبنانية في الحدث، أي خارج بيروت، أي خارج المدينة التي ضمّت أول كلية حقوق في العالم!

في الخلاصة: التعليم بالنسبة إليّ رسالة. هو شأن عام، والجامعة اللبنانية مرفق عام يتغذّى من المالية العامة من المكلفين، والمكلفون يشملون كل المواطنين: أولئك الذين يعلّمون أولادهم في الجامعة اللبنانية وأولئك الذين يعودون بعد دفع الضرائب والرسوم إلى تعليم أولادهم في جامعات خاصة فيدفعون الأقساط الباهظة. لذلك فإن الجامعة اللبنانية مؤسسة عامة تعني كل اللبنانيين ويجب أن تخضع لقاعدة الشفافية في تشغيلها وللمساءلة أسوة بسائر المؤسسات العامّة.

بالنسبة إليّ، التعليم في الجامعة اللبنانية ارتبط، على الدوام، بهاجس الديمقراطية. ويتمثل ذلك بجهد أبذله من أجل توفير مستوى تعليمي لشرائح واسعة من المواطنين لا يسعهم الانتساب إلى الجامعات الخاصة. لذا، أبذل جهداً من أجل تمكين هؤلاء من الانخراط في المجتمع عبر الدخول إلى سوق العمل وحصولهم على مكانة اجتماعية. هؤلاء الطلاب يأتون بأعداد كبيرة، الأمر الذي يتطلب منا اهتماماً إضافياً لجهة إبلائهم العناية والرعاية الضروريتين، وتوفير تعليم جامعي رفيع المستوى لهم.

غلاديس سعادة (الجامعة اللبنانية – كلية الإعلام والتوثيق)

بعدما أنهيت دراستي الجامعية في فرنسا عدت إلى لبنان وانضويت ضمن إطار المؤسسة التعليمية الوطنية أعني الجامعة اللبنانية. وكنت يومها أعيش في عالم مليء بالأفكار التي آمنت بها واعتنقتها في الغربة (فرنسا) طوال إقامتي الطويلة فيها. فعشت بالفعل عالماً افتراضياً virtuel بديعاً في الفترة الأولى في بيروت رغم كل التناقضات الخارجية: اعتبرت نفسي مواطنة واعتبرت الطلاب أفراداً، والدكاترة المحيطين بي زملاء يجمعنا هم مشترك، والمؤسسة مؤسسة تعليم عالي ذات دور ريادي وطني. ومضت الأيام وتوالت اكتشافاتي، فإذا كل الأفكار التي كنت أعيشها تتعارض تعارضاً كاملاً مع الواقع الذي أنا فيه. فأنا مواطنة حقاً ولكن ما يحدد مواطنيتي انتمائي لطائفة ثم لمذهب، وإذا بالزملاء معارف لا يجمعهم غالباً هم جامعي، والطلاب جماعة مؤطرة ضمن أطر تقليدية تتناقض مع مصالحهم ولكنهم اعتادوا عليها، والمؤسسة ككل المؤسسات الرسمية تعاني ما تعانيه.

شكّل الطلاب منذ بداية مسيرتي التعليمية العلامة الفارقة، فاعتبرت وما زلت أعتبر أنهم الضحية والأمل. هم ضحية النظام الذي يحكمنا، لذلك كان همي أن أحاول تقديم المعرفة إليهم بالشكل الأفضل الذي أعرفه عبر تطوير قدراتي ومهاراتي حتى يأتي التواصل مفيداً لهم. ولقد ساعدني في ذلك كون التخصص الذي أعمل في مجاله تطبيقي فاستفدت من عدة إمكانيات أتاحتها لي الجامعة لمخاطبة الطلاب بأفضل معرفة ممكنة ومتاحة. إن شرائح الطلاب التي نتوجه إليها تعرض قاعدتها سنة بعد سنة، رغم ازدياد الجامعات الخاصة لذلك أفترض أن للجامعة اللبنانية وأساتذتها دور تعليمي، تثقيفي، تنموي ووطني أساسي في تهيئة مناخات تعلم وانفتاح وثقافة لأنها تطال عمق الشعب اللبناني بشرائحه العريضة.

يبقى أنني أتوق إلى أداء أفضل وإلى أطر تساهم في بلورة وتعميق وإنتاج

ثقافة المعرفة، وهذا حتماً لن يكون ممكناً بشكل شمولي على صعيد فردي بحت وإنما ضمن المؤسسات التي نأمل بقيامتها في أسرع وقت.

رجاء نعمة (روائية وخبيرة في حقل التنمية)

تطور مفهوم التعليم وصار يُحكى أكثر عن عملية تعلم/تعليم أكثر تطوراً، حيث لا تنطلق الرسالة التعليمية من المعلم إلى الدارس في اتجاه أحادي بل يحدث مشاركة بين الطرفين أسوة بما يجري في التدريب. إن انتشار التدريب ساهم مساهمة كبيرة في وضع علامة استفهام عن طريقة التعليم القديمة، وهي طريقة شديدة المركزية. صحيح أن المعلّم يملك من المعلومات والخبرات ما يتجاوز الدارس بكثير، لكن لا بد من الأخذ في الحسبان مقدرات الدارس الذي في مقدوره أن يساهم في البحث عن المادة التي سيستعملها وعن مصدرها وتنوعها، ويساهم في تنظيمها. وحسب المراحل التعليمية وقدرات الدارس يمكنه أيضاً أن يساهم في تحليلها وتوليفها؛ نلاحظ أن مسألة المشاركة هذه تلقي على الدارس شيئاً من المسؤولية. وهذا لا يعني أن هذه الطريقة التي تتطلب المشاركة ستكون مسؤوليتها أيسر بالنسبة إلى المدرس. بل على العكس، إنها تتطلب تقنيات متطوّرة إضافة إلى التدريب. وهي معطيات ليست متوفرة في جامعاتنا ولا حتى في مدارسنا، وإن كنا في المراحل الأخيرة بدأنا نلاحظ أنشطة جديدة يطلبها المدرسون من التلامذة مثل إجراء البحوث وعمل المجموعات وغير ذلك.

هند الصوفي عساف (الجامعة اللبنانية وجامعة البلمند – تاريخ الفن)

ما بين الجامعات الخاصة والجامعات اللبنانية، تجربة مريرة بمعنى الفرق الشاسع بين التكنولوجيا التي باتت من أوليات الجامعات الخاصة وما زالت من أحلام الجامعة اللبنانية. فنعمل ما بوسعنا لنصل إلى نفس النتيجة رغم تمايز الوسائل والأطر. فلا نتمكن من الحصول حتى على المراجع الأساسية في الجامعة اللبنانية، ناهيك بالكلام عن الدوريات المتخصصة وعن تقنيات العرض التربوي الحديثة. وإن استطعنا تأمين الشرائح الضوئية والأفلام وغيره، لا نرى غرفة عرض، ولا ماكينة تصوير، وفي حال وجدت، لا تتوافر فيها الأوراق عادة... أعمل على التصوير غالباً خارج الجامعة كي يتسنى لي الوقت الكافي لتتمة البرامج الموضوعة.

ترى نفسك منحاز للجامعة الوطنية، ومتعاطفاً مع الطلاب المتعطشين للعلم. يحاولون الاستفادة من خبرتك المتواضعة بكل شغف، فيضاعفون حماسك وتسرف

في العطاء... والطلاب هنا هم عينة من هذا المجتمع المريض طائفياً ومذهبياً، فتعاني انغلاقهم ضمن مجموعاتهم الضيقة، وتعاني رفضهم الذهاب إلى تلك المنطقة أو لأخرى لمواكبة معرض فني أو حدث ثقافي تختاره ليكون مدخلاً لمادة أو معلومة أردت تقديمها بشكل غير مباشر، أو أردت حثهم على استخلاصها من الواقع...

وإذا توافقنا على انعكاسات هذه الأمراض الاجتماعية على المستوى التعليمي في الجامعة، فلا بد من التوقف أولاً حول انعكاسها على التعيينات المناسبة للجسم التعليمي، وحول توزيع المواد الذي غالباً ما يخضع لمزاجية وتوجهات غير مقنعة. فتعاني كسائر الأساتذة سوء استعمال النفوذ، والولاءات والمحاصصات التي تتم على حساب الولاء الأكاديمي...

هذه المعاناة تبقى الحاجز الأول أمام طموحك المهني. تقبل بالسقف الذي يعترضك وسوف تصل حتماً إلى حائط مسدود إن كنت لا تنتمي إلى طائفة الجامعة أو مذهبها، أو إن كنت رافضاً ومصدوماً مع مبدأ التعسّف لدى المراجع الفاعلة فتكتفي بأن تعمل من أجل «جامعة وطنية»، وتناضل بصمت لمبادئ آمنت بها وما تزال...

من زاوية جندرية، إن الفرص تضعف عندما تكون من الجنس «الثاني». الأسباب معروفة لا ضرورة لذكرها، لكن هناك جانباً كبيراً من المسؤولية تتحمله المرأة، فتغيب معظم الأحيان عن الاجتماعات في الكليات، وتتنصل من المسؤوليات الإضافية متذرعة بالمسؤوليات العائلية، مما يؤثر سلباً على طموحها في المشاركة في القرار في مجال العمل.

وأخيراً، أدعو إلى المزيد من التفاعل بين الكليات والمحيط. من الممكن إقامة مشاريع مشتركة مع البلدية والحي المحيط بالكلية، وخاصة في مجال البيئة والفنون والنشاطات التنموية عامة، فيشكل الطلاب الطاقة البشرية، تعد وتنفذ المشاريع وتقدم البلديات الدعم المادي وغيره...

كذلك يجب العمل على التفاعل مع طلاب الجامعات المتخصصة (خارج لينان)، فنستقبل طلابها لإعطاء بعض المواد ونرسل طلابنا للمواد التي تتطلب خبرة متوافرة وتجهيز تكنولوجي وافر. هذه التدابير هي قابلة للتنفيذ بعيداً عن الأحلام التغييرية الطويلة المدى.

فاطمة سبيتي (الإسكوا)

لست، حالياً، مدرّسة جامعية؛ لكن، في عملي في منظمات الأمم المتحدة أتعامل

مع مخرجات التعليم والإعداد الجامعي عندنا بكل أصنافه، في الجامعات الأنكلوفونية والفرنكوفونية سواءً بسواء. وما ألاحظه هو أن المتخرجين الذين يطلبون عملاً عندنا غير مهيئين للمهام المطلوبة، وكأنه لا يوجد رابط بين ما يدرسون في الجامعات وبين متطلبات سوق العمل. وألاحظ، أيضاً، قصوراً في استخدام التكنولوجيا: في الكمبيوتر وبرامجها المختلفة، وحتى في تشغيل العاكس الضوئي overhead projector الخ... وهي أمور كنا نعتبرها في أيامنا، ربما، غير مهمة لمن هم بمستوى الدرجة التعليمية التي وصلنا إليها، لكنها حالياً من ضرورات العمل البحثي، field research and desk research.

في الواقع، أود أن أطرح عليكن أسئلة عن الطرق المتبعة، حالياً، في الجامعات في لبنان:

– هل تعتمد الجامعات التي تدرسون فيها مبدأ تقييم الأساتذة عبر الطلاب كما في الولايات المتحدة؟

– هل تعتمدون لوائح المطالعة reading lists لطلابكم؟ أنا وجدت أن هذا مغن جداً للتعليم، ولم يكن متبعاً في الجامعة التي درّست فيها هنا.

– أخيراً، هل يتدرب طلابنا في الجامعات على التفكير النقدي؟ أنا شخصياً لم أتدرب على هذا التفكير إلا في دراستي العليا في الولايات المتحدة.

هدى زريق (عميدة كلية العلوم الصحية –الجامعة الأميركية – بيروت)

أنطلق من تجربتي في الإدارة لأتكلم عن أهمية الإدارة في العمل البحثي. وسأقول بين هلالين إن العمل الإداري بذاته يُعيق العمل البحثي، لأنه يقطّع الذهن ولا يسمح بالاستغراق الضروري لإنجازه. سأركز على بعض الأمور التي أجد أنّها تساهم في خلق جو بحثي ملائم.

أولاً: تشجيع عمل الفريق ذي الاختصاصات المتنوعة في موضوع معيّن. هذا يعطي دفعاً لأفراد المجموعة ويحفزهم. كما أن في عمل الفريق هناك احتمال أكبر لتصحيح الهفوات الفردية في البحث.

ثانياً: نحن بحاجة إلى إعطاء وقت أكثر للبحث. هذا يمكن حله جزئياً بتخفيض عدد ساعات التعليم، لكن ذلك غير كاف. أجد أن الباحثين/الأساتذة لا يجدون صعوبة في إطلاق البحث في مساراته الأولى: أقصد صياغة المسألة والتساؤلات واختيار أدوات البحث وتجميع المعطيات وتحليلها. لكن تبدأ الصعوبة حين نصل إلى

مرحلة الكتابة. هذه المرحلة بحاجة إلى شيء من الانعزال والتأمل، أي بعض الانقطاع عن الخارج. وهذا صعب في الجامعة عندنا لكثرة المهام الملقاة على الأساتذة، اجتماعات وغيرها من النشاطات الأكاديمية، ونجد نتيجة ذلك ظاهرة الانتقال من بحث إلى آخر. فيتجمع لدى الأستاذ معطيات من أبحاث مختلفة على مكتبه كلها بحاجة لصياغة في نص للنشر. وأذكر هنا أنه في الجامعة عندنا، يتعيّن على الأستاذ أن ينشر في مجلة عالمية أجنبية. وهذا أمر له حسناته، لأن من يقبل بحثه في مجلة كهذه يكون قد فاز في منافسة مع مجموعة كبيرة من الباحثين. لكن لهذا الأمر سيئاته أيضاً، هو أن قارئي هذه الأبحاث هم فقط من المتكلمين بالإنكليزية، فلا يستفيد منها باحثون من المنطقة العربية. لعل مواجهة هذه المسألة تكون بتأسيس مجلات عربية محكّمة ذات مستوى جيد. كما قالت فاديا، هذه مسألة تستحق التفكير.

حُسن عبود (طالبة دكتوراه- جامعة تورونتو- كندا)

لاحظت أن أكثركن أستاذات في الجامعة اللبنانية وتعانين مشكلات تتعلق بالموارد الضئيلة ومشكلات أخرى سببها عدم وجود إمكانات تسمح بالدخول إلى الحداثة. سأحاول المساهمة في هذا النقاش بالطرح التالي:

حبّذا لو نصغي إلى الطلاب والطالبات في تقييمهم لأدائكن، فلا يقتصر النقاش على تقديم وجهات نظركن. معظم الصعوبات التي تواجهنها يصبّ في الشؤون الإدارية وتدور حول العلاقات بين الأساتذة. تعرفون لا شك أن الجامعات الغربية تعتمد على استقطاب أموال من الخرّيجين والخرّيجات الذين يبادرون إلى دعم إمكانات الجامعات المادية أو غيرها. فهل هناك جهود شبيهة في الجامعة اللبنانية؟

أيضاً في الجامعات الأجنبية تتوافر مادة للتعريف بمكتباتها، وهي مادة مكثفة تعطى في يوم واحد، تدرّب الطلاب على استخدامها. وتوضع الكتب في أروقتها لتشجيع الطلاب على القراءة. وتتوافر هذه العلاقة بالتقنية المكتبية العالية والإمكانات المتاحة والميسّرة أمام الباحث والطالبة. أردّد مراراً أن الحمار لو دخل مكتبة جامعة تورنتو الرئيسية لخرج منها عالماً وذلك بسبب الجو الذي يجعل العلم ملكة ميسّرة ومستحبة.

أرغب بطرح مسألة متعلقة باهتمامي البحثي: الدراسات الدينية، ولدى حضوري بعض المواد في معاهد دينية عالية، مسيحية ومسلمة، تتعلق بالتعليم الديني في

لبنان، تبيّن لي أن الدكاكين السياسية المتعدّدة التي صنعت الحرب عندنا سمحت لدكاكين طائفية صغرى أن تتكلم باسم أديان سماوية كبرى.

والمعاهد التبشيرية وغير التبشيرية، المسيحية والمسلمة، المحلية والغربية، عليها أن تقفز قفزة نوعيّة للحوار وصنع أجيال بعيدة عن كل صياغة سابقة شكّلت لبنان: الطائفية. لدي أمثلة كثيرة عن طبيعة التدريس في هذه المواد، والتعاطي معها بجهل وبعيداً عن أي منهجية في تدريس الأديان ونصوصها الأدبية. وألفت النظر إلى أن تدريس العلوم الدينية ليس مهماً فقط بسبب الطائفية عندنا ولكن بسبب الإحيائية المسيحية والإسلامية التي تشهدها الساحة اللبنانية بعد الحرب، وبسبب الإحيائية الإسلامية التي تشهدها الساحة العربية، وبسبب الإسلام الأميركي والأوروبي الجديد الذي يعدّ أكثر تنويراً من الإسلام المحلّي. لذلك، التعليم الديني العالي بمنهجيات حديثة وإعادة قراءة تراثنا الديني هي حاجة قصوى. ودراسة نقدية لأنظمة التعليم الديني العالي في لبنان تصب في هذا الإقبال على فهم الهوية الدينية التي يلجأ إليها المواطن بسبب فقدان الهويات الأخرى، مثل الهوية الوطنية أو القومية الخ..

ماري تيريز خير بدوي (الجامعة اليسوعية – قسم علم النفس)

أعتقد أن لكل جامعة مشاكلها الخاصة، اسمحن لي أن أتكلم عن التعليم الجامعي عندنا بعامة. لا ننسى أن اختصاصاتنا، وباستثناء الأدب العربي، هي أساساً غربية المنشأ، هذه المسألة تفرز مشاكل كبيرة سأتكلم عن أهمها:

أولاً: هناك مشكلة التدريب المستمر للأساتذة. نلاحظ أن هناك أساتذة جامعيين ما زالوا يدرّسون منذ عشرين سنة المواضيع ذاتها، وبالطرق نفسها دون تبديل، ولا من رقيب ولا من محاسب. فيما نجد أساتذة آخرين يقومون بدورهم كاملاً. هذا يعني أنهم يؤهلون أنفسهم، وذلك، بالبحث عن مراجع جديدة، في الخارج بالطبع، أي أنه يتوجب عليهم أن يسافروا وأن يقوموا بشراء هذه المراجع من جيبهم الخاص. يضاف إلى ذلك أننا مضطرون لأن نؤمّن مراجع الطلاب من مكتباتنا الخاصة بإعارتهم كتباً من عندنا. أنا، مثلاً، أضعت نصف كتبي بهذه الطريقة. لكن لا خيار لي، فأنا مضطرة لأن أعير الكتب للطلاب.

ثانياً: المشكلة الثانية هي في الأفكار السائدة حالياً والتي تنادي بالعودة إلى الوراء. هذه الأفكار أو «موجة الأديان» تطالب بأن ندير ظهرنا للغرب وأن نكتفي

بتراثنا ومعارفنا المحلية الخاصة. أحاول أن أطرح مسألة العلاقة بين الأديان وبين التعليم الجامعي، هذه مسألة خطيرة. أنا أطالب عكس ذلك تماماً، إذ يجب أن نجد وسائل تمكن الأستاذ الجامعي عندنا من الاطلاع الدائم على المستجدات والمعلومات الحديثة التي ينتجها الغرب دون أن يترك لموارده الخاصة. فراتب الأستاذ الجامعي لا يمكنه من ذلك. وهكذا آتي إلى النقطة الثالثة.

ثالثاً: لم تتكلم أي منكن عن راتب الأستاذ الجامعي. كلنا نضطر لأن نقوم بأعمال إضافية من اجل تأمين استمرار تقدّمنا كأساتذة: شراء الكتب، سفر، مؤتمرات الخ.. أعتقد أنه من الضروري إعادة النظر بمكانة (status) الأستاذ الجامعي.

تكلمت واحدة منا عن كون التدريس رسالة، وأنا أعتقد أن ربط مهنة بمفهوم الرسالة (التمريض مثلاً) هو وسيلة لحرمانها من الحقوق المادية المتوجبة لها. نحن الأساتذة، حقوقنا مغبونة.

عزه شرارة بيضون (الجامعة اللبنانية– كلية الآداب– قسم علم النفس)

من المسائل والتحديات الرئيسية التي أواجهها أود أن أتكلم، أولاً، عن اتجاهات عامة لدى كثير من الطلاب تتمثل برغبتهم في الحصول على شهادة علمية، برغم يقينهم المعلن من أن هذه الشهادة لا قيمة حقيقية لها لأنها لا تؤهلهم لسوق العمل. وحيث أن أكثرهم اختارها قسراً– لأنه رفض في أقسام أو كليات أخرى – فإن سلوكهم ينم عن الشعور باللاجدوى إزاء نوعية التعليم الذي سيحصلون عليه. عملياً هذا يعني، أنني بحاجة لأن أتعامل مع فوضى مسلكية بما يطول الحضور أو التحضير، وضمور المشاركة الأكاديمية الفعلية للطلاب. علاوة على ذلك، فأنا متهمة بأنني متطلبة و«قاسية» وبأن حجم المادة الدراسية التي أقدمها للطلاب غير ملائمة مع كون أكثر الطلاب في الجامعة اللبنانية غير متفرغين للدراسة!

وأنا أعاني الغياب التام لأطر أكاديمية توفر علاقة مع الزملاء في القسم الذي أعمل فيه؛ الأمر الذي يخلق غربة، شبه تامة، عنهم. فباستثناء من يكتب منهم في الصحافة المحلية، قلما يعلن أحدهم عن إنتاجه؛ وباستثناء حالات معدودة، فإن برامج اجتماعاتنا مخصصة لتصريف أمور إدارية؛ كما أن أكثرنا يدعى إلى مؤتمرات وندوات في لبنان وفي خارجه فتبقى مشاهداته واختباراته بمنأى عن حشرية الآخرين أو اهتمامهم.

من جهة ثانية، نفتقد إلى إطار يسمح بإنتاج معايير متناسبة مع تطور تجربتنا.

ومن اللافت أن سلوك بعض الأساتذة القدماء، أو التقاليد التي عرفها ومارسها بعض الأساتذة الحاليين، بوصفهم أساتذة أو حتى طلاباً، تتكرّس صالحة أبداً !

في ما يطول العمل البحثي، أنا – والأرجح أن زملائي أيضاً– نعمل في وحدة تامة. وباستثناء إشارات مقتضبة أتبادلها مع بعض الزملاء حول مدارات أبحاثنا، لا يلمس الواحد منا أن «أهل الجامعة» مهتمون بنشاطه البحثي.

وتعاملي مع الوضع يتلخص بالسعي إلى «مقاومة» التدهور والانعزال وعدم القبول بهما قدراً نهائياً. وذلك بالتحالف، أولاً، مع فئة من الطلاب الراغبين بتحصيل أكاديمي ذي مستوى معقول؛ وأنا أعلن تحيّزي لهؤلاء كلما سنحت الفرصة. وبتنازل جزئي، ثانياً، عن تصوري لدور الأستاذ الجامعي المحرّض على طلب المعرفة، وخالق وضعيات تحض على البحث والتنقيب عن المعرفة في مصادرها. والقبول، مرحلياً، بدور يمكن نعته بالأستاذ–«المصدر»، وذلك، تماشياً مع فقر المكتبات في الجامعة التي أدرس فيها، وعدم توافر الأدوات المساعدة ومع تراجع مستوى اللغة الأجنبية لدى طلابنا. وأنا أقوم، تبعاً لذلك، بتوفير المتن الرئيسي للمادة التعليمية وبوضعها بين أيدي الطلاب باللغة العربية، وتوفير مراجع إضافية في مكتبة القسم في رف خاص بذلك.

مع زملائي الأساتذة، أحاول العمل على كسر حاجز التواضع/الكبرياء وأسعى إلى مدّ الجسور مع من يرغب منهم في تبادل الأفكار والدراسات والمنشورات والخبرات. فأنا أستشير مثلاً، بمنهجية وإصرار، الأساتذة المعنيين جميعاً بالمادة التي أقوم بتدريسها، وأسعى إلى التنسيق معهم. كما أنني أقوم بتوزيع دراساتي المنشورة على زملائي وأطلب منهم مناقشتي فيها معلنة عن ذلك وسيلة، لا أعرف سواها، للتعرف على بعضنا البعض.

على أنني أحلم بحلول مستقبلية تتمثل في العمل على التلاقي مع أساتذة في القسم الذي أعمل فيه، وفي الجامعة لاحقاً، لإنشاء تيار يسعى إلى مقاومة التدهور في المستوى الأكاديمي الجامعي، بدءاً بالبحث عن حلول ناجعة، من ضمن المتوافر والممكن والمتاح، وانتهاءً بالعمل على استحداث مبادئ ومعايير وقواعد ترسم الحدود بين ديموقراطية التعليم وبين سيادة الضحالة والفوضى.

من جهة ثانية، أرغب في توسيع التحالف مع الطلاب، فرادى ومجتمعين – في هيئاتهم التمثيلية، مثلاً– الراغبين في السعي إلى البحث عن الحلول المذكورة، وتحريضهم على تطلّب أكاديمي ذي مستوى يستطيعون معه منافسة الطلاب من

الجامعات الأخرى؛ والسعي، في إطار أرصدة التدريب الميداني، إلى إنشاء قنوات ارتباط بينهم وبين المؤسسات عندنا، وحثهم على تسويق ذواتهم ومهنتهم فيها.

الدورة الثانية:

مي جبران: يوجد مشكلة نعانيها، نحن بالتحديد أساتذة علم النفس، وهي النشر. لا توجد مجلة واحدة علمية متخصصة يمكننا النشر فيها المقالات التي لا تنشر في علم الاجتماع ولا في مجال التربية ولا في الصحف كما يفعل بعض الزملاء في اختصاصات أخرى. لأنه لا توجد خصوصية لمعالجة المواضيع وإقامة بحث مبني على دراسات تحليلية وعيادية غريبة أحياناً عن مفاهيم البحث الثقافي في الاجتماع والتربية.

نهوند القادري: تناوُلُنا سلبيات الجامعة اللبنانية بلا حرج يشير إلى أن لهذه وجهاً إيجابياً، يتمثل في إطلاقها حرية الأستاذ في الفعل والمبادرة. وتجربتي التدريسية الخاصة مثالٌ على ذلك. باختصار، عندما بدأت بالتعليم في الكلية التي كنت قد تخرجت فيها كان هاجسي تلافي الثغرات التي كنا نعانيها عندما كنا طلاباً. ووضعت أمامي هدفاً يتلخص في جعل الطلاب يعملون على تمكين أنفسهم، وعلى تحسين صورتهم عن أنفسهم والابتعاد عن لغة «النق» والعمل على تقوية حس المبادرة، واكتساب المهارات، والانخراط بقضايا المجتمع والناس سعياً إلى تطوير إعلام ملتزم بقضايا المجتمع. وأنا طبقت ذلك في مواد تطبيقية ميدانية في المؤسسات الإعلامية تسمح لهم بالتعرّف على القضايا البيئية، والصحية، والاجتماعية، والثقافية، والشبابية، والبلديات، الخ... وبالكتابة عنها. وقد ساعدتني على ذلك شبكة العلاقات التي أقيمها مع إعلاميين في المؤسسات الإعلامية– وخريجي الكلية، منهم –ومع منظمات من المجتمع الأهلي. ومن الإنجازات التي حققناها في هذا المضمار، مثلاً، مشاركة طلابنا في مسابقة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP لأفضل عمل تنموي بمبادرتي الشخصية. وقد وافقت الإدارة على مبادرتي، بل أطلقت يدي في الموضوع، فعقدت حلقات حوار حول التنمية البشرية لمساعدتهم في تحضير موضوعاتهم التي قدموها للمسابقة.وكانت النتيجة أن حصد طلابنا العديد من الجوائز.

جنى الحسن: لقد دار الحوار حول «التقييمات» التي تُعتمد في بعض الجامعات الخاصة كاليسوعية مثلاً، ومن الإيجابي معرفة أنَّ نفس منهج التقييم يَتُمّ في معهد

الفنون مثلاً. وقد وضعت في كلية التربية (إجازة التربية الفنية) مواد جديدة «كالتأهيل الجسماني» و«صنع حرفة الدمى» حيث بات الطلاب متمرسون في هذه الصناعة داخل وخارج الجامعة.

ومن الجدير ذكره أن نسبة الطالبات المحجبات اللواتي يدخلن قسم المسرح اليوم في ازدياد. ونحن نتساعد مع الأقسام الأخرى في فروع الجامعة اللبنانية ككل لمساعدتهن على إتْقان علم الجسد.وأنا أستضيف خلال فصل كامل تلميذة محجبة من كلية التربية وأتابع تطورها التقني، وترفع العلامة لأستاذها. وأستطيع القول إنَّ هكذا علاقة هي تطوير في التعامل الأكاديمي الراقي حيث الثقة متبادلة بين الأساتذة وبين الجنسين على حد سواء. وقد صادفت خلال وجودي ضمن لجان دخول «كلية التربية» مثلاً فتيات أردن الالتحاق من غير القيام بأي عمل جسدي يتطلب منهن التعاطي مع الجنس الآخر أو تغيير زيّهن. وازدياد نسبة الفتيات المحجبات اليوم في قسم المسرح هو علامة «صحية»، كما هي بالنسبة لعدد الفتيان، إذ لم يعد الفن الجسدي مهنة للإناث فقط، بل صار احترافاً فكرياً وعلمياً يستطيع المرء من خلاله تكوين شخصية جديدة خلاّقة لمجتمع آخر.

غلاديس سعادة: الموضوع الذي أعتبره ملحاً ويتطلب معالجة هو العمل على تنمية العمل الجماعي، لأن المعرفة لم تعد نتاج عمل أفراد بل هي عمل جماعات تصبو متعاونةً إلى حل مشاكل مطروحة، كما أرى أن تأمين نشر الأبحاث أمر في غاية الأهمية حتى تكون المشاركة والفائدة المرجوة من الأبحاث أعم.

هدى زريق: أود أن أتكلم عن نقاط ثلاث. الأولى هي مسألة الفردية مقابل المؤسساتية التي تكلمت عنها مارلين. في التعليم التطبيقي، كما في كلية الصحة مثلاً، أجد أن للمؤسسة ربما دوراً أكبر في تقرير المسائل الأكاديمية كالمنهاج أو غيره. لكن، وبحسب نقاشاتي مع عميد كلية الآداب والعلوم عندنا مثلاً، أجد أن الاعتبار للفردية هو الغالب في الاختصاصات الاجتماعية الإنسانية.

النقطة الثانية هي موضوع تقييم الطلاب للأساتذة student evaluation. نحن نستخدم هذا التقييم منذ مدة، ويتطور تدريجياً؛ ونحن بصدد إقامة مركز لتدريب الأساتذة، أي لتدريب الأستاذ ذي التقييم المنخفض. أيضاً الأساتذة الجدد أو الذين لا يملكون مهارة الاتصال مع الطلاب.

النقطة الأخيرة: أود أن أبرز النقطة التي أشارت إليها هند وهي تتعلق بالجندر. من الضروري الاعتراف بأن الباحثات النساء تقع عليهن مسؤولية أكبر من الباحثين

الرجال تبعاً لكونهم أمهات. الرجال يمكن أن يجتمعوا مثلاً، في أي وقت. بينما النساء مشغولات بوظائفهن المتعلقة بالأولاد. تقول الواحدة منهن إنه من الضروري أن يتم إعلامها سلفاً اجتماع الفريق البحثي، للفريق البحثي مثلاً كي يتدبروا أمر أولادهن سلفاً. أعتقد أن للباحثات دوراً في إبراز هذه النقطة.

حُسن عبود: بالنسبة إلى موضوع دراسة التعليم الديني في معاهد الدراسات العليا وفي الجامعات الحكومية والخاصّة أتساءل: لماذا لا يُطرح ضمن مناهج تدريس الأديان منهجيات الأديان المقارنة. هذه تُفسح المجال أمام المسيحي والمسلم أن يتحاورا وأن يكتشفا تشاركهما في كثير من المفاهيم، فضلاً من تشاركهما والأديان غير التوحيدية أيضاً بمفاهيم كثيرة.

وأنا ألمس فراغاً لدى المهتمين والمهتمّات في دراسة تراثهم الديني. فهؤلاء يلجأون إلى مشارب متعدّدة غير علمية وخطرة أحياناً لأنها مسيّسة. إن فهم الدين وعلاقته بنظريات المعرفة يقيم فهماً نوعياً وتنويرياً محايداً بعكس الذين يدرسون الدين من منظار ضيّق. أنا أدعو إلى التعليم الديني العالي من منظار حديث لفهم نظريات المعرفة ولامتصاص الجهل القائم حول المقدّس ووظيفته.

على صعيد آخر، أقترح للطلبة والطالبات شيئاً فعالاً اختبرته في دراستي في جامعة تورنتو، وهو إقامة مختبرات للكتابة تشرف على الأبحاث قبل تقديمها للأساتذة. يأخذ الطالب مقالته أو بحثه إلى المختبر فيعرضه على الخبير الذي يقرأه بسرعة ويقدم له ملاحظات مثل: هناك عدم تنظيم في الأفكار، نقص في الحقائق أو البيانات، أخطاء نحوية، نقص في منهجية وضع الهوامش، تكرار غير ضروري، عدم الثبات في كتابة المصطلحات، الخ... المسألة أن الطالب، أو الطالبة، يخاف الاعتراف بنقص الخبرة في كتابة البحث العلمي، ويخجل من الاعتراف بذلك أمام أساتذته لأن ذلك يعطي نظرة عنه أنه «غير مثابر». ويسعى الطلاب دائماً وراء العلامة العالية لعدة أسباب، فيأتي هذا المختبر ليسد حاجة عند الطالب، ويؤدي إلى تحسّن الطالب من بحث إلى آخر أو إعطاء الوقت لتنمية هذه التقنية –تقنية إعادة قراءة البحث– فهذه المختبرات التي تسمى «المختبرات الكتابية» تسدّ هذا الفراغ الكبير.

ماري تيريز خير بدوي: أودّ التعليق على فكرة تقييم الأستاذ الجامعي لجهة كفاءته، خاصة، في التعامل مع الطلاب، ولجهة مستوى أدائه. ليس كل حاصل على شهادة دكتوراه بإمكانه التدريس، وهذه مسألة ينبغي التنبيه إليها. ليس لدي حلول لكنني أطرحها مسألة للتفكير والتأمل.

عزه شرارة بيضون: أرى، نتيجة مداخلاتنا، انه من الضروري العمل على توثيق التجارب الإيجابية، أو جوانب إيجابية من تجارب نخوض غمارها في جامعتنا الوطنية، ونشرها في وسائل الإعلام الجامعي أو العام، لإبراز الإمكانية الفعلية لإنشاء بؤر فاعلة وريادية فيها بمبادرة أفراد أو جماعة دون الحاجة إلى قرار إداري – مركزي. هذه البؤر المرشحة لأن تشكل نموذجاً صالحاً لشحذ همم بعضنا أو لإطلاق مخيلة بعضنا الآخر.

قراءة في المداخلات

عزه شرارة بيضون ومارلين نصر

مداخلات الباحثات المدرّسات في حلقة النقاش أضاءت جوانب أساسية من الحياة الجامعية عندنا. في قراءتنا للمتن الناتج عنها، نحاول أن نضع الأفكار المطروحة في سياقات مشتركة ترسم صورة انطباعية لأحوال الجامعة وأهلها. هذه الأفكار تجمعت تحت عناوين ثلاثة: المواضيع / المسائل التي يواجهنها في التعليم الجامعي، نمط المواجهة والمناخ الجامعي.

ونحن، اللتين قمنا بتحضير حلقة النقاش هذه، نلفت إلى جنوح الكلام إلى مواقع لم تكن مقصودة تماماً، بل مستبعدة صراحة، في صياغة الدعوة – المثير (stimulus)، للباحثات من أجل مساهمتهن في هذه الحلقة. هذه أردناها أن تختص بالكلام عن تجاربهن في التدريس الجامعي: المسائل/التحديات، المواجهة والحلول المستقبلية. ولعل تداعي الكلام إلى حيث ذهب هو تعبير عن أن التحديات/ المسائل لا تكمن في عملية التدريس تحديداً، إنما في مواقع أخرى.

المواضيع:

يبدو لنا أن الكلمة المفتاح في خطاب الباحثات / المدرّسات حول المسائل التي يواجهنها في عملهن الجامعي هي «الغياب». وتبدو الجامعة اللبنانية خاصة وكأنها مجموعة من «الغيابات»، نكتب في ما يأتي، أهم ما ذكر منها:

غياب البنية التحتية من بناء وتجهيزات ومكتبات، وغياب أنظمة ومعايير علمية وتوصيفات لمهام الأساتذة والإداريين/ الأكاديميين، وغياب هيكلية مرنة لاستيعاب التجديد، وغياب معايير أكاديمية للترقّي المهني، وغياب محفّزات للتقدم العلمي، وغياب نظام تأهيل مستمر وتدريب للرقيّ بأداء الأساتذة، وغياب أطر أكاديمية

وفكرية لجمعهم، وغياب أطر لإنتاج المعايير التي تجسد خبراتهم، وغياب نظام تقييمي علمي لأدائهم، وغياب مرجعيات علمية في الجامعة، وغياب الاهتمام بالبحث أو محفّزات للقيام به، وغياب المجلات العلمية الرصينة لنشر الأبحاث، وغياب ربط مضامين المناهج الجامعية بحاجات مجتمعنا، إلى غيابات أخرى: عمل الفريق، استشارة الأساتذة في تعديل المناهج، الحساسية الجندرية، تفاعل الأساتذة في ما بينهم، الخ...

المواجهة- الحلول

يتسم السعي إلى مواجهة الباحثات/المدرّسات للمسائل التي تعترضهن في التدريس بالفردية؛ وباستثناء ما ذكرته مسؤولة في جامعة خاصة عن سعيها إلى تطوير عمل الفريق البحثي في الكلية التي تعمل فيها، لم تُذكر أي استرتيجية جماعية. وغاب تماماً ذكر الإطار النقابي الذي يجمع، مثلاً، أساتذة الجامعة اللبنانية (رابطة الأساتذة المتفرّغين)، وعاءاً صالحاً لذلك.

بدت هذه المواجهة مؤجلة، في أغلب الأحوال، بسبب ضخامة المسألة وشموليتها، وتمثلت باقتراح حلول على المؤتمنين على الجامعة اللبنانية (المجتمع، الدولة، إدارة الجامعة، الخ). وهي حلول تراوحت بين ضرورة استقلال الجامعة عن السياسة/ المذاهب وبين إنشاء بنية تحتية مروراً بكل ما من شأنه أن يُزيل الكرب عنها: استحداث معايير وضوابط علمية، توفير محفّزات للأساتذة، تدريب مستمر لهم، الخ...

لكنها، وفي بعض الحالات، كانت المواجهة بمثابة سعي إلى البحث عن حلول جزئية للمشاكل. لكن برغم جزئيتها بدت فاعلة في وضعيات معيّنة، تجهد لاستثمار إمكانيات متوافرة من ضمن الأوضاع السائدة (توفير مراجع للطلاب، مساعدتهم على الكتابة والنشر، إقامة صلة مع المجتمع المحلي، مد جسور بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الخ...).

المناخ الجامعي

في عرض الباحثات/المدّرسات، من الجامعة اللبنانية خاصة، في هذه الحلقة يمكن رصد مناخ مركّب يتمثّل بناحيتين أساسيتين:

الأولى: ضمور الطابع المؤسسي والأكاديمي للجامعة، وغلبة ما يشبه الطابع «الأسري» غير المهني على أجوائها. هذا الضمور وتلك الغلبة يتمثلان بما يأتيي:

– الفردانية المطلقة السائدة والغياب، شبه التام، لذكر أطر أو جماعة في خطاب المنتديات في مقاربتهن للمشاكل أو في سعيهن إلى التعامل معها. كما يمكن تلمّسه في المنحى التذمري والمطلبي المتوجهين صوب آخر غير محدد، قادر وعاجز في الوقت نفسه. ويبرز، كذلك، في موقف أبوي حام من الطلاب ومن حاجاتهم التعليمية.

– الغموض والالتباس في وظيفة الجامعة الوطنية وأدوارها (نخبوية أم شعبوية)، واختلاط بين ديموقراطية التعليم وتعميمه غير المنضبط بمعايير علمية.

– تضارب في صلاحيات المراكز والهيئات الأكاديمية /الإدارية، وغموض في تحديد مكانة الأستاذ المدرّس: هل هو «سيد»، أم أنه خاضع لقرارات صادرة عن جهات لا تملك الكفاءة الأكاديمية لصنعها؟

– تبعثرفي السياسات المتبعة وتبعثر الأساتذة والطلاب بفعل تبعثر الفروع.

– ثقل وطأة السياسة والمذهبية على الديناميات التي تحكم العمليات الجامعية. وهذه تتجلى في المحاصصة في التعيينات الإدارية، أساساً، وفي توظيف الأساتذة وترقّيهم المهني، في اعتباطية توزيع الأرصدة في ما بينهم، في توزيع الموارد بين الفروع، وفي تطويق الحياة الطلابية واختزالها، الخ... هذا، وقد برز الكلام عن السياسة والمذهبية برغم الطلب الصريح إلى المنتديات بتحييدها في مداخلاتهن بسبب تكرار تناولها في المعالجات والدراسات التي صدرت مؤخراً عن الجامعة، وبسبب رغبتنا في استدراج الكلام عن مسائل ملموسة في تجارب شخصية قابلة للمعالجة.

ثانياً: ثمة منحى لدى المنتديات، عموماً، ينم عن اتجاه للتماهي مع الجامعة بوصفها مكاناً وفّر لبعضهن مساحة للتألق والنمو أو لأنها، ببساطة، موقعاً يمارسن فيه مواطنيتهن والتزامهن، تالياً، قضاياها. وثمة منحى يرافق هذا التماهي، غالباً، يشير إلى التزام الجامعة التزاماً شبه «نضالي»، وسعي إلى جعلها موقعاً مرحباً بمبادراتهن، أو قادراً على تقدير جهودهن وكفاآتهن. وهو ما تجلى، مثلاً، في دعوة بعض المنتديات للتضحية في سبيل المؤسسة دون الالتفات إلى المكتسبات المادية، وفي محاولات ومبادرات قام بها البعض منهن لتجاوز الأوضاع غير المؤاتية، والفعل من ضمنها في حدود الممكن والمتاح، في تجارب إيجابية غير قليلة. وهي تجارب وفّرت إمكانيتها بعض الحرية، أو عدم تدخّل الهيئات الأكاديمية العليا بمجريات الأمور، الأكاديمية منها خاصة.

الجامعات الخاصة/ الجامعة اللبنانية

نشير، أخيراً، إلى أن غلبة نسبة أساتذة الجامعة اللبنانية على المنتديات لا يسمح برصد خصوصيات تميّز بين المسائل المطروحة في نمطي التعليم الجامعي، الخاص والعام. نكتفي، بهذا الصدد، بالملاحظات الآتية:

في طرح المسائل التي تواجهها الباحثات في الجامعة اللبنانية، في تحليل هذه المسائل وصياغة الحلول لها، يبرز ثقل وطأة الخارج، السياسي/ الطائفي، والحواجز الكثيرة التي تعترض تطوير سياسات الدولة حولها. إجابات الباحثات من الجامعات الخاصة تمحورت، بالمقابل، حول شؤون هذه الجامعات بوصفها مؤسسات مستقلة وتملك حرية قرارتها.

من جهة ثانية، انشغلت الباحثات من الجامعة اللبنانية بطرح للمسائل الآنية والمباشرة، فيما طغى على معالجة زميلاتهن من الجامعات الخاصة الطرح التأملي – المستقبلي.

ما تزال حاجات الباحثات من الجامعة اللبنانية في الدرجات الأدنى من هرم الحاجات: مادية وتنظيمية بشكل رئيسي، وانشغال بمكانة الأستاذ وصلاحياته، بدرجة لاحقة؛ في معالجة الباحثات من الجامعات الخاصة ما ينم عن تجاوز هذه الحاجات وانشغال بحاجات أكثر تطوّراً في الهرم المذكور. من هذه العمل على تطوير شروط الأبحاث، والتأمل في قضايا عامة كوظيفة التعليم الجامعي في بلادنا، وإشكالية المثاقفة، ومصادر المعرفة وتبيئتها الخ.

أخيراً، رسمت حلقة النقاش هذه صورة أولية للمسائل والتحديات التي يواجهها فريق من أساتذتها، عضوات في «تجمع الباحثات اللبنانيات»، وطرحت موضوعات متشعّبة ومتخصصة في آن واحد محتاجة لمعالجات أكثر تحديداً وعمقاً...أي ما يمكن إطلاقه في حلقة نقاش خاصة بكل واحد منها!

المحور الخامس

وجهات نظر
في مستقبل الجامعات(*)

(*) النصوص واردة بحسب التسلسل الأبجدي لأسماء المؤلفين.

اكتساب الطلبة الكفايات الضرورية للقرن الحادي والعشرين:

التحدّي الأكبر لأنظمة التعليم العالي في الدول العربية

رمزي سلامه(*)

مقدمة

يطيب لي في بعض الأحيان أن أقول إنّ على عامل البلدية الذي يعنى بجمع النفايات المنزلية أن يكون، في الغد القريب، حامل شهادة تعليم ثانوي، حتى يتمكّن من التكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. ذلك أن هذا العمل سيتطلب تصنيف هذه النفايات بين قابل لإعادة التصنيع وغير قابل لذلك، بين النفايات الكيميائية التي تفرض معالجة خاصّة والنفايات غير المؤذية، الخ... وتلك هي الحال أيضاً للأغلبية الساحقة من الأعمال في أي ميدان كان.

فمن جهة، مهما تقدمت تقانات المعرفة والإنتاج والخدمات، سنظل بحاجة إلى عمال في مهن تعتمد بشكل أساسي على جهد الإنسان. ومهما تقدمت هذه التقانات، فإن القطاعات الاقتصادية التقليدية، مثل الزراعة، والكهرباء، والإلكترونيات، والميكانيكا ومشاغل المعادن، والهندسة، والإدارة، والعناية الصحية، والتربية، الخ...، ستظل تشغل مركزاً أساسياً في سوق العمل، بينما ستبقى المعلوماتية وصناعات الاتصال والمعلومات وتطبيقاتها هامشية بالنسبة لعدد الوظائف المتاحة.

إلاّ أنّ سيطرة الوظائف في القطاعات الاقتصادية التقليدية يجب ألا تخفي عن الأذهان

(*) خبير التعليم العاالي في مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بيروت.

أن كثيرا من قطاعات العمل هذه أصبحت تعتمد كثيراً على المكوّنات التقنية والعلمية، بحيث علينا أن نتساءل ما إذا كان اقتصاد المعرفة، الذي تخطو بعض المجتمعات نحوه بخطى ثابتة ومتسارعة، يستدعي تركيز الاهتمام على وقع التقدم التقني والعلمي على طبيعة الحرف والمهن أو على الكفايات.

في الواقع، تشير المهنة أو الحرفة إلى نشاط أو وظيفة أو عمل نمارسه. ولتأدية أي عمل لا بد من القيام بجهد منظّم. وليس هناك من جهد منظّم من دون فكر وإشغال للعقل. وهكذا، تفرض ممارسة أي مهنة أو حرفة امتلاك مجموعة محدّدة من الكفايات، أي من المعارف، والمهارات، والمواقف وما إليها، التي تجعل المرء قادراً على تنفيذ عمل ما، مع ما يتطلبه هذا التنفيذ من مراحل، بما في ذلك التخطيط والتقويم.

ولذلك، بقدر ما أصبحت الأعمال والوظائف تعتمد أكثر فأكثر على مكوّنات تقانية، بقدر ما لم يعد بالإمكان الاكتفاء بأن يتمتّع طالبو العمل بقدرات تقنية أو علمية فحسب. وبذلك، تشتد الضغوطات نحو امتلاك كفايات متنوّعة أكثر منه نحو اكتساب معارف محددة.

ينبغي بالتالي تخطّي تصنيف الوظائف والمهن ومحاولة التعرف على الكفايات أو مجموعات الكفايات التي أصبحت ضرورية للنجاح في عصر المعلومات واقتصاد المعرفة. بالإضافة إلى ذلك، يتكهّن البعض أنّ عصر المعلومات سوف يفرض على كلّ فرد تغيير مهنته أكثر من مرّة في حياته. فحري بالتالي البحث عن الكفايات العامّة التي توّفر لكلّ فرد مكاناً في المجتمع مهما تبدلت مهنته أو تطوّرت متطلبات القيام بها.

١- تحديد الكفايات المطلوبة في اقتصاد المعرفة:

إن من أهم الانعكاسات الاجتماعية لتطور تقانات الاتصال والمعلومات ولتحديات اقتصاد المعرفة يكمن في ضرورة امتلاك كل فرد من أفراد المجتمع مجموعة من الكفايات التي بدونها سيكون خارج عصره. ويتعين اكتساب هذه الكفايات منذ الصغر وتضمينها في الأهداف التربوية في جميع مراحل التعليم وأنواعه. ولكن للتعليم العالي دورا أساسيا يؤديه في هذا المضمار، من جهة تجاه مرتادي مؤسساته، ومن جهة ثانية تجاه المجتمع ككل.

ونعرض في ما يأتي إلى فئات خمسة من هذه الكفايات تتضمن ما نظنه ضروريا لكل فرد.

أ- الكفايات الأساسية:

الكفايات الأساسية هي تلك التي تشكّل ركائز المشاركة الفاعلة في الحياة المنتجة، مهما كان ميدان العمل الذي يمارسه الفرد. وهي تتكوّن من كفايات ذات طبيعة ذهنية وما إليها، وأخرى ذات علاقة بالشخصية، وغيرها علائقية واجتماعية.

- **الكفايات الذهنية واللغوية:** كثيرا ما يردّد أن التعليم في الدول العربية، بما في ذلك التعليم العالي، يعتمد بشكل أساسي على التلقين الذي لا ينمي بشكل كاف مهارات التحليل والتفكير المنطقي وحل المسائل والتوليف، وما إلى ذلك من مهارات عقلية عليا، نسبة إلى مهارات الذاكرة وحفظ المعلومات. كما أنه يلاحظ أن كثيراً من مؤسسات التعليم العالي لا تفرض على الملتحقين بها أو على خريجيها امتلاك أي لغة أجنبية.

إن الدخول إلى اقتصاد المعرفة يفرض على كل فرد، بدءاً بطلبة التعليم العالي وخريجي مؤسساته، امتلاك مهارات عقلية عليا كتلك التي سبقت الإشارة إليها أعلاه، كما يفرض امتلاك مهارات من مستوى مقبول على الأقل، في لغة أجنبية أو في اثنتين، بالإضافة إلى امتلاك اللغة الأم على مستوى عال لتكون لغة تعبير، وإنتاج علمي وثقافي، وإبداع، وتحتل، بذلك، مكاناً مرموقاً بين لغات الأمم، إن في وسائل النشر التقليدية أو على الشبكة العالمية للمعلومات.

- **الكفايات في ميدان المعلوماتية:** هناك نزعة على الصعيد العالمي بجعل القدرة على استخدام المعلوماتية والشبكة العالمية للمعلومات موجب لكل طالب من طلبة التعليم العالي منذ بدء دراسته. وقد وضعت فرنسا مؤخراً برنامجاً يعترف للتلامذة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بمؤهلاتهم في ميدان المعلوماتية ويتوّج بشهادة بمستويين تعرف بشهادة المعلوماتية والإنترنت، تضمن لكل من ينهي التعليم الأساسي امتلاكه للكفايات الأساسية في المعلوماتية. كما أن هناك برنامجاً دولياً يمنح شهادة في استخدام المعلوماتية تتمتع باعتراف دولي بناء على امتحانات مقننة تتطرق للكفايات الأساسية المتوقعة في هذا المجال. وفي رأينا أن على كل مؤسسة للتعليم العالي في الدول العربية أن تجعل امتلاك القدرة على استخدام

المعلوماتية والانترنت شرطاً من شروط التخرج لكل طالب وطالبة، إن لم يكن شرطاً من شروط القبول أو متابعة الدراسة.

ولا يكفي في هذا القبيل امتلاك المهارات الأساسية في المعلوماتية، مثل طباعة النصوص، واستخدام البيانات، وتنفيذ الرسوم، وما إلى ذلك. بل يجب أن يتعداها إلى القدرة على البحث عن المعلومات حيثما وجدت، على الشبكة العالمية أو غيرها، والقدرة على اختيار الصالح مما هو متوافر، والقدرة على إدارة هذه المعلومات ومعالجتها واستخدامها لحل المسائل التي تعترض الفرد أو تطرح عليه.

– **كفايات التكيف:** على الصعيد الشخصي، هناك كفايات من نوع جديد يتطلبها التكيف مع البيئة التقانية الجديدة. ومن ذلك القدرة على التعلم الذاتي المستقل، والحفاظ على الاندفاع والنشاط والمثابرة وبذل الجهد بالرغم من الضغوط التي تتأتى من التنافس الذي تفرضه العولمة ومن الاحباطات التي تحملها التقانات الجديدة في طياتها، ومن هذه الاحباطات مثلاً وابل البريد الالكتروني غير المرغوب به، صعوبات الاتصال بالانترنت، المعلومات غير المناسبة أو غياب المعلومات المطلوبة من قواعد المعلومات المعروفة، الخ...

– **الكفايات العلائقية والاجتماعية:** أما على صعيد العلاقات مع الآخرين، فإن أهم ما تتطلبه البيئة الجديدة يتمثل بالقدرة على تحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين، والعمل ضمن فريق، والتواصل بسهولة وفعالية، والتكيف مع المتغيرات، الخ...

بالحقيقة، خلافاً لما قد يظنه البعض، فإن للكفايات العلائقية والاجتماعية أهمية خاصة في بيئات العمل التي تعتمد بشكل أساسي على تقانات الاتصال والمعلومات الحديثة، بسبب الارتباط المتبادل بين العاملين وكأن العمل أصبح يشبه العزف ضمن أوركسترا سيمفونية حيث لا يسمح لأي عازف أن يخطئ، أو كأنه أصبح يشبه فريق تصوير سينمائي حيث ينعكس ضعف أي عضو في الفريق على النتاج بأسره.

ب– الكفايات التقنية: تتضمن الكفايات التقنية تلك الكفايات المهنية والعلمية الخاصة بمهنة معينة، أو بصناعة، أو بخدمة، أو بمجموعة من الصناعات أو الخدمات، كما يحددها أهل الاختصاص. وهي تجسد القدرة على تنفيذ مهمات متخصصة تخص هذه المهنة أو الصناعة أو قطاع العمل.

ويفرض عصر المعلومات أن تتحول هذه الكفايات أكثر فأكثر من المعارف البحتة التي تخص ميدان الاختصاص إلى مهارات العمل وكفايات التطبيق، إذ أن المعلومات والمعارف أصبحت أكثر فأكثر متوافرة في قواعد المعلومات التي يمكن الولوج إليها من خلال الشبكة العالمية للمعلومات، كما أن هذه المعلومات في تغير مستمر لا يستقيم معه حفظ هذه المعارف والبقاء عليها لفترات طويلة.

من ناحية أخرى، لا يمكن، في البيئة العلمية المعاصرة، أن يكتفي أي صاحب مهنة بتطبيق آلي للكفايات التي اكتسبها، بل عليه تكييفها وفقاً للحالات المعاشة وللمستجدات. ولذلك، فإن على كل صاحب اختصاص أن يتحلى بالانفتاح على سائر العلوم والميادين ليستطيع أن يستقي منها ما يناسب الحالات التي يواجهها. وهذا بالطبع عكس ما يظنه البعض من ضرورة التخصص الدقيق بشكل مبكر.

ج- كفايات الإدارة: تتضمن كفايات الإدارة القدرة على التخطيط، والتنظيم، والتقييم. كما تتضمن القدرة على إدارة الوقت، والموارد البشرية والمادية والمالية، على الأقل في ميدان العمل الذي يمارسه الفرد وفي حياته اليومية.

لكن عصر المعلومات يفرض أيضاً أن تتضمن كفايات الإدارة القدرة على إدارة المعلومات، تلك التي يستخدمها الفرد، أو التي ينتجها أو التي يتلقاها. فإن الانتقال من عصر غوتنبرغ، الذي ساد فيه الورق والمواد المطبوعة، إلى عصر ما بعد ماركوني، الذي تسود فيه المعرفة الرقمية، ينبغي على كل فرد يستخدم الحاسوب أن يمتلك بشكل كاف المهارات اللازمة لإدارة هذه المعرفة، وعلى وجه الخصوص، تصنيف المعلومات وفهرستها وطرائق حفظها واسترجاعها وما إلى ذلك من عمليات التوثيق الأساسية. ولذلك فإن أي تدريب على استعمال الحاسوب يجب أن يتضمن هدف اكتساب هذه الكفايات.

د- كفايات القيادة: إن التنافس الشديد التي تفرضه العولمة واقتصاد المعرفة يفرض على أي صاحب مهنة أن يتحلى بكفايات قيادية، من القدرة على المبادرة وقبول المخاطرة المدروسة إلى المهارة في دفع الآخرين نحو الإنجاز وتحسين الأداء، مع الحفاظ على التناغم بين أعضاء الفريق وعلى نوعية حياة جيدة. ويدخل أيضا في هذا السياق أخذ المبادرة للتجديد التقاني ومواكبة المستجدات أو اقتراح ذلك والعمل على تحقيقه.

هـ- الكفايات الوضعية: نعني بالكفايات الوضعية تلك الكفايات التي تساعد على الانخراط في محيط عمل معين وعلى التكيف مع متطلباته. في الاقتصاد التقليدي، كما في المجتمعات التقليدية، تكون هذه الكفايات محددة مسبقا يتناقلها الناس بعضهم عن بعضهم الآخر. أما في إطار العولمة فقد أصبحت القدرة على التأقلم مع وضعيات مختلفة ضرورية أكثر فأكثر، بسبب الحراك المتزايد من مهنة إلى أخرى، أو من مؤسسة إلى أخرى، أو من مجتمع إلى آخر، أو من بلد إلى آخر. ولذلك يتعين على كل فرد أن يتحلى بكفايات عامة تساعده على التكيف مع المتغيرات؛ ومن ذلك المرونة، وتقبل المجهول والتعاطي معه بإيجابية، والاستقلالية العاطفية المسهّلة للحراك، الخ...

٢- تطوير النظم التربوية لتحقيق اكتساب كفايات اقتصاد المعرفة:

هل أن الأنظمة التربوية في الدول العربية جاهزة لمواجهة متطلبات عصر المعلومات واقتصاد المعرفة الذي أدّت إليه الثورة التقانية والعلمية؟ الواضح مما سبق أنها ليست بعد جاهزة لذلك. وعليها أن تقوم بمواجهة عدد من التحدّيات بهدف جعل الأشخاص قادرين على التكيّف مع هذه البيئة الجديدة.

ومن أهم ضرورات التطوير ما يأتي:

- تطوير التعليم الأساسي ومدّه إلى أبعد ما يمكن بحيث يؤدي إلى امتلاك جميع الناشئين الكفايات الأساسية اللازمة للنجاح في اقتصاد المعرفة والكفايات الخاصة بالتعلم مدى الحياة؛

- القيام بتغيير جذري للمؤسسات التعليمية على جميع الأصعدة بحيث تتحول من محيط تعليم إلى بيئة تعلّم وتفتح للشخصية من جميع نواحيها؛

- خلق شراكات واسعة النطاق ما بين المؤسسات التعليمية، بخاصة في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي، وعالم العمل، وجعل الأنشطة التطبيقية في مؤسسات العمل متاحة إلى أبعد حد بل شرطا من شروط التخرج؛

- اعتماد آليات لضمان نوعية خريجي التعليم في جميع مراحله، ومنها القيام بتقييم دوري لدرجة اكتساب التلامذة والطلبة للكفايات المطلوبة في جميع المراحل التعليمية، لتقويم المسار كلما دعت الحاجة وقبل فوات الأوان؛

– تأهيل الموارد البشرية في الإدارات والمؤسسات العامة، وفي المؤسسات التعليمية على جميع مستوياتها، ومؤسسات الإنتاج والخدمات، لمواجهة تحديات اقتصاد المعرفة، بدءا بالتعلم على استخدام الحاسوب على أوسع نطاق، وتأمين امتلاك جميع العاملين في المؤسسات لكفايات الإنتاج والتطوير في إطار اقتصاد المعرفة ومجتمع التعلم.

من أجل ذلك، لا بد من القيام بتغييرات جوهرية في آليات وضع السياسات التربوية والتخطيط والإدارة على جميع الأصعدة.

ويشكل تأمين موارد بشرية كفء، بخاصة في سلك التعليم، إحدى الركائز الأساسية لرقي التعليم إلى المستوى المطلوب الذي تمليه العولمة والتقدم المستمر في تقانات الاتصال والمعلومات. ومن أجل ذلك يتعين بالأخص ما يأتي:

– رفع مستوى مؤهلات المعلمين في جميع مراحل التعليم إلى المستوى الجامعي مع التشديد على الانتقال من التعليم بالتلقين إلى التعلم بالاكتشاف والبحث والأنشطة التعاونية وما إلى ذلك من أساليب التعلم النشط؛

– تأمين العدد الكافي من المعلمين الكفء المختصين بالرياضيات، والعلوم والتقانة والحاسوب في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي؛

– تحسين اختيار الطلبة في الاختصاصات العلمية والتقنية في التعليم العالي ووضع آليات لتشجيع الكفاءات الواعدة لمتابعة الدراسات العليا لتشكل طلائع المستقبل؛

– اعتماد الخطط المناسبة لمدّ مؤسسات التعليم العالي بالأساتذة الكفء، بخاصة في ميادين التقانات الحديثة.

خاتمة

يتطلب تطوير الأنظمة التربوية في الدول العربية، ولا سيما أنظمة التعليم العالي، لتتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وتحديات اقتصاد المعرفة، قيام السلطات المختصة والقيمين على المؤسسات بخطوات جريئة، منها جعل امتلاك مهارات استخدام الحاسوب والانترنت شرطاً من شروط التخرج لكل طالب مهما كان ميدان تخصصه، إذا لم يكن شرطاً من شروط الالتحاق أو متابعة الدراسة. وكذلك هو الأمر بالنسبة لامتلاك اللغات الأجنبية وأنشطة التربية العملية والتدريب في

مؤسسات الإنتاج والخدمات. وفي رأينا أن هذه الشروط الثلاثة تشكل مقدمة أساسية لتطوير جذري من شأنه أن يطال سائر الكفايات المطلوبة في عالم اليوم من مهارات عقلية عليا، واستقلالية في التعلم، وكفايات الاتصال والإدارة والقيادة، وما إلى ذلك.

وبدون مثل هذه الخطوات، نخشى أن يبقى التعليم عامة، والتعليم العالي خاصة، أسير التقاليد، ويبقى خريجوه أسرى التلقين والتعليم العقيم، غير قادرين على مواجهة متطلبات العولمة وتقدم التقانات وعلى النهوض بمجتمعاتهم، إلا تلك القلة القليلة منهم التي لم تكن يوما تنتظر من أنظمة التعليم أكثر من ألا تسد أمامها الطريق.

الثقافة والتربية، النمو والمجتمع: في التعليم الجامعي مع الإشارة الى الواقع العربي

سمير المقدسي(*)

تمهيد

لا يسعني وأنا اتطلع الى مستقبل التعليم الجامعي العربي إلا أن أربط ربطاً عضوياً بين الثقافة والتربية من جهة والنمو الوطني والمجتمعي (نوعية الحياة) من جهة أخرى. فهدف التعليم الجامعي المعاصر كما أفهمه، يتمحور حول مسألتين أساسيتين: التثقيف بمعناه الواسع وتطوير الكفاءات البشرية على مختلف أنواعها. وهكذا فإن للتعليم الجامعي دوره الأساسي في تحديد مسار التنمية ونوعية المجتمع الذي نعيش فيه. ولا يضرنا في ذلك إن اختلفت الرؤى حول مضمون الثقافة أو اختلف التقييم لنوعية نمو المجتمع. بل أن قبولنا لتعدد الرؤى هو في حد ذاته مرآة لمدى تقدمنا الحضاري بحيث يكون استيعاب تعدد وجهات النظر والفلسفات في صلب المعادلة الحضارية لأي مجتمع.

ومن هذا المنطلق أتقدم بتصورات وجيزة في التعليم الجامعي وتأثيراته في تحديد مسار النمو ونوعية المجتمع مع الإشارة الى الواقع العربي، وذلك من ضمن أربعة محاور كما يلي:

١- أهداف التعليم الجامعي والبيئة الجامعية؛

٢- نوعية التعليم الجامعي: الإنفتاح والإنغلاق؛

(*) أستاذ ورئيس قسم الاقتصاد في الجامعة الأميركية في بيروت ووزير اقتصاد سابق.

٣- العلاقة بين التربية والنمو وسوق العمل؛

٤- التعليم الجامعي العربي. الى أين؟

١- أهداف التعليم الجامعي والبيئة الجامعية

إذا كان جوهر التربية الجامعية هو التثقيف بمعناه الواسع، فإن اكتساب الكفاءات أو التخصصات الجامعية يكون من ضمن العملية التربوية/ التثقيفية. فلا صقل للإختصاصات خارج الإطار التربوي/ الثقافي وإلاّ تكون الجامعات مقصرة في تحقيق غاياتها وأهدافها. إن الثقافة بمعناها الواسع تشمل كل مجالات المعرفة من علوم انسانية وفلسفية واجتماعية ومجَّردة. وتنمية الإختصاص الجامعي لا بد أن يتماشى جنباً الى جنب مع الإفادة من كل ما توفره العلوم الانسانية والفلسفية والأخلاقية فتكون البرامج الجامعية مبنية على مبدأ التزاوج بين الاختصاص والثقافة.

ومن هذا المنظور، لا يصح لأي خريج جامعي أن يتباهى بما قد أنجز من اختصاص إن لم يكن اكتسابه لأي تخصص قد تأسس على مبادئ التربية الانسانية والخلقية بغض النظر عن أي اختلافات بالرؤى بين مجتمع وآخر. ولذا فإن للتربية دور أساس في تحديد نوع المجتمع الذي نعيش فيه. وعلى ضوء فهمنا هذا لما تعنيه التربية فهي تتضمن المبادئ التي تعطينا تفسيراً للديمقراطية والحرية الفكرية والمسؤولية الفردية والمجتمعية. وإني أعتبر أن نجاح أي معهد تربوي مرهون بمدى قدرته على تخريج طلابٍ مدربين تدريباً جيداً مهنياً ومثقفين في آن واحد. وإن كنت أشدد على الدور التثقيفي للمعاهد التربوية فلأننا نرى في بعض مجتمعاتنا العربية -على الأقل في لبنان - الآثار السيئة لضعف القِيَم المجتمعية السائدة وتدميراً للمصلحة العامة. فعوضاً عن تحصينها نرى ترسيخاً للشهوة الفردية، وعوضاً عن الحفاظ على البيئة وجمال الطبيعة نرى إمعاناً في تخريبها. ولعلنا نتساءل لماذا يحصل كل ذلك وهل يعني إخفاق المعاهد التربوية العربية في أداء دورها؟ الجواب عن هذا التساؤل لا يمكن بنظري حصره بالمعاهد التربوية وأدائها. فليست هي المؤثر الوحيد في المسيرة المجتمعية بل على أهميتها تشكل واحدة من مؤثرات أخرى كالتربية العائلية وأداء النظام السياسي والمجتمع الأهلي ومستوى التطور الاقتصادي/ الاجتماعي وغيرها من المؤثرات التي تقرر سلوكية مجتمع ما. والإجابة عن هذا التساؤل يتطلب تحليلاً معمقاً لكل هذه المؤثرات لا مجال له هنا. ومهما يكن الأمر، تبقى مهمة المعاهد التربوية التثقيف بمعناه الواسع الذي كلما شمل شرائح أوسع من المجتمع كبرت آثاره وساهم في التأسيس لبناء مجتمع يعكس سلوكه

التزاماً أقوى بالمبادئ التي تقوم عليها التربية الجامعية.

وهذا ما يقودني الى بيئة التعليم الجامعي. ما هي مقوماتها وهل تساهم في دفع التطور التربوي/ الثقافي أم تقف حاجزاً أمامه؟ فبقدر ما تكون البيئة الجامعية منفتحة ومتماشية مع التطورات التربوية والتكنولوجية في مختلف الميادين، تكون عنصر إثراء في التطوير الدائم للتعليم والتثقيف الجامعي. وبنظري هنالك عاملان أساسيان يحددان هذا المسار: أولهما النظام السياسي السائد وما إذا كان يسمح بالحرية الفكرية والتعامل مع العالم الخارجي وتعددية المدارس التربوية، وثانيهما: مدى توافر الكفاءات البشرية والموارد المالية للجامعات ومعاهد التعليم العالي المتخصصة.

فمن البديهي أن النظام السياسي الذي يكبل الحرية الفكرية ويخشى التعامل مع الخارج يؤسس بدوره لبيئة جامعية مقيدة في مجالات التعليم والأبحاث وغير قادرة على التعامل الضروري مع التطورات الفكرية والتربوية وبالتالي مع التطوير الذاتي المطلوب. ورب قائلٍ إن هذا الأمر لا ينطبق على مجالات العلوم المجردة أو الطبيعية بالمقارنة مع العلوم الانسانية والاجتماعية والفلسفية التي قد تخضع لتغيرات يفرضها النظام السياسي السائد ويمنع تطورها. والجواب عن هذه المقولة هو أن النهضة التربوية الجامعية لا تقوم على أساس معادلات جزئية في مختلف مجالاتها أي أنها لا تقوم على تطوير فروع معينة دون الأخرى ولا تقتصر على مجاراة التطور في ميادين العلوم المجردة أو اقتباس ما ينتجه الغير في هذه المجالات مع انغلاق في مجالات التعليم الجامعي الأخرى أو تجميدها. بل تقوم هذه النهضة على تطوير شامل ودائم في جميع مجالات التربية والمعرفة والعلوم وشرط ذلك هو سيادة مناخ الحرية الفكرية النابع من تأمين الحياة السياسية الديمقراطية. ولا تشكل هذه النظرة (ضرورة التطوير الجامعي الشامل) أي تعارض مع ثوابت العقائد الدينية التي في جوهرها توفر السياج الأخلاقي للتطورات المجتمعية.

٢- نوعية التعليم الجامعي: الإنغلاق والإنفتاح

لربما يمكننا تقييم نوعية التعليم الجامعي من ثلاث نواحٍ مترابطة في ما بينها. أولها يرتبط بمستوى المناهج السائدة ومدى احتضانها للتقدم الحاصل في الميادين المختلفة. هذا لا يعني خاصةً في ما يتعلق بالعلوم الإنسانية والاجتماعية التبني الكلي لتطورات النظم الفكرية في المجتمعات الأخرى وجامعاتها أو لمناهجها التربوية، بل يعني الاطّلاع على النتاج الفكري للآخرين وتفاعله مع النتاج الفكري

للمجتمعات العربية وجامعاتها. فلا نكون خارج نطاق التطورات العالمية ولا نخشى أن تكون مناهجنا منفتحة على مناهج الآخرين خاصةً في مجالات قطعوا فيها أشواطاً بعيدة. ونتيجة لهذا التفاعل والاطلاع، تصبح (أو هكذا يجب أن تكون) المناهج التربوية الجامعية مواكبةً للتطورات الهامة في مختلف الميادين ومغذية لها في آن واحد.

ولنأخذ على سبيل المثال علم الاقتصاد الذي هو اختصاصي كأستاذ جامعي. فالقسم الأكبر من المؤلفات والأدبيات والأبحاث الاقتصادية المعاصرة مصدره الغرب وجامعاته وباللغة الانكليزية تحديداً. ودون الإنتقاص من أهمية مساهمات المجتمعات الأخرى وجامعاتها في هذا النطاق (خاصةً على صعيد أدبيات التنمية الاقتصادية في الدول النامية) فإنه لا بد من التفاعل مع المناهج الأكاديمية الاقتصادية في الجامعات الغربية إذا أردنا أن تكون مناهجنا على تماس مع أهم التطورات العالمية في هذا المجال. والتحدي الذي تواجهه جامعاتنا في هذا الشأن لا يتصل بقضية التفاعل بقدر ما يتعلق بالإفادة منه بهدف تطوير برامجنا وأبحاثنا بحيث نتمكن بدورنا من الإسهام في تطوير مخزون المعرفة في شتى المجالات.

وأما الناحية الثانية فهي تتعلق بمستوى الأداء التعليمي والتثقيفي. فمن أهم العناصر التي تميز جامعة عن أخرى كفاءة الهيئة التعليمية في مجالي التعليم والأبحاث كما التفاعل مع الخارج في النطاقين الأكاديمي والمهني. وإذا كان مستوى الكفاءة التعليمية في الجامعات العربية المختلفة عموماً ما زال ينتظره الكثير من التطوير، فإن بعضها قد خطى خطوات كبيرة في هذا المجال وأصبحت شهاداتها على مستوى البكالوريوس وبعض تخصصات الماجستير والدكتوراه مشهوداً لها إقليمياً ودولياً. لقد شهدت العقود الأخيرة تقدماً في التعليم الجامعي العربي في مجالات الاختصاصات العليا (Advanced Studies) وهذا بدوره أسهم في رفع مستوى الكفاية التعليمية في الجامعات العربية. ولكن في المقابل يعاني الوطن العربي نزفاً في الكفاءات العالية نحو البلدان الغربية حيث قد تتوافر فرص ومناخات مؤاتية أكثر جاذبية منها في البلدان العربية. والتحدي هنا يكمن في تحقيق شروط تحسين مناخات التعليم الجامعي، وأولها الإنفتاح الفكري والأكاديمي وضمان حريتهما. وفي زمن العولمة فإن الكثير من الجامعات العربية قد أخذ في هذا الاتجاه أو في سياقه.

الناحية الثالثة هي درجة التأهل التكنولوجي/ التقني من بنى ومختبرات

ومكتبات جامعية وغيرها من مستلزمات البحث العلمي وربطه بأحدث التقنيات المتوفرة، إضافةً إلى توافر الدعم المالي للقيام بمهام البحث والتعليم. كل هذه الأمور يمكن اختصارها بالبنى التحتية للعمل الجامعي التربوي والتثقيفي. والمؤسف أنه بالنسبة إلى العديد من الجامعات العربية التي تقع في نطاق القطاع العام وبالتالي تعتمد على الدعم الحكومي نرى أنها قد لا تتمتع دائماً بمستويات التأهيل المطلوبة، وكأنما القطاع التربوي الجامعي لا يقع في مقدمة الأولويات الحكومية بعكس المجالات الأمنية والعسكرية وغيرها التي تتقدم القطاع التربوي على أهميته الكبرى. كما أنه من المؤسف أن نلاحظ في الآونة الأخيرة فتح الباب في بعض الدول العربية (لبنان على سبيل المثال) لإنشاء جامعات ومعاهد خاصة لا تتمتع بالمؤهلات المطلوبة ولا تستحق هذه التسمية. بل على العكس من ذلك، فإن بعضها لا يتعدى كونه عملية تجارية في غطاء أكاديمي. قد يكون لتكثيف فرص التنافس بين المعاهد الجامعية الكبرى منافعه لجهة تحفيزها على التطوير الدائم في برامجها وكفايتها التعليمية. غير أن هذا الأمر مشروط بتطبيق المعايير الأكاديمية المطلوبة والضرورية في الترخيص لإنشاء جامعات ومعاهد جديدة، إضافةً إلى الأخذ بعين الاعتبار حاجات الاقتصاد الوطني المستقبلي لتخصصات معينة، وإلا فإن عدم تطبيق هكذا معايير يقود إلى إضعاف مستوى التعليم الجامعي عموماً مع طغيان جانبه التجاري/ المادي على حساب جانبه التعليمي/ التثقيفي. وبالتالي، لا بد من وقف هذا النهج من الإنفلات التربوي في القطاع الخاص والعمل على تطبيق معايير تسمح للاتساع في عدد الجامعات والمعاهد العليا ضمن ضوابط تضمن لها المستويات الأكاديمية المطلوبة.

وهذا الأمر يسلط الضوء على ما يعتبره البعض إشكالية التعليم في القطاع الخاص مقابل التعليم في القطاع العام، خاصةً لجهة تمويله الفعّال وتحمل أعبائه. فقد يقال على سبيل المثال إنه مع ازدياد الضغوط المالية على الحكومات العربية واضطرارها الى اتباع سياسات تقشفية بهدف تقوية وضعية الموازنة العامة لا سيما في نطاق العولمة، فقد يشكِّل تحويل جامعات القطاع العام الى جامعات خاصة إحدى الوسائل لتخفيف العبء المالي الذي تضطلع به الدولة. بكلمة أخرى، إن الإنخراط المتزايد في التعليم يتطلب زيادة مستمرة في الإنفاق عليه وهذا بدوره يتطلب ارتفاع مخصصات موازنة التعليم لربما على حساب أبواب الإنفاق الأخرى أو البحث عن مصادر تمويل خارج القطاع العام. ومن هذا المنطلق، يدعو البعض إلى أن يتحمل

القطاع الخاص قسطاً أكبر من أعباء التعليم. وقد تأخذ مشاركة القطاع الخاص شكل إشراكه في تمويل كلفة التعليم (أقساط وأبحاث على سبيل المثال) وليس بالضرورة امتلاك مدارس وجامعات القطاع العام. المهم في الأمر أن هذه الإشكالية لا تتعلق فقط بالجانب المالي لجهة تغطية نفقات التعليم أو بأجدى سبل تأمينه بل تتعداه إلى مستوى التعليم ونوعيته وما إذا كانت الدول العربية المعنية قد توصلت الى قناعات بحيث تسمح للقطاع الخاص القيام بمهام التعليم الجامعي. إن الإشكالية الأساسية كما أراها تتمحور حول السبل الآيلة الى تأمين جودة التعليم مع كل متطلباته من بيئة جامعية مساندة وتوافر الموارد البشرية والمالية الضرورية، أكانت الجامعات جامعات خاصة أم تابعة للقطاع العام. إن معايير الجودة معروفة وتتعدى مجرد انتاج مهارات محددة. وعليه، فإن تقييم سبل تمويل التعليم يجب أن لا يفترق عن فكرة جودة التعليم وضوابطها.

إن المقاربة بين مستويات التعليم وجودته في كلي القطاعين الخاص والعام لا تؤدي بالضرورة إلى نتيجة تفاضلية بينهما، إذ أنها مسألة غير محسومة. فكما أن مستويات بعض الجامعات الخاصة في العالم العربي تفوق مستويات بعض جامعات القطاع العام، فإن العكس هو أيضاً صحيح. فلو أن مستويات التعليم في القطاع الخاص هي عموماً أكثر كفاءة منها في القطاع العام فإن توجيه التعليم العالي نحو القطاع الخاص له ما يبرره. وذلك مع الإشارة الى أن نوعية التعليم الخاص تبقى بحاجة دائمة إلى أن تخضع لضوابط صارمة تسنها الهيئات التربوية المسؤولة في القطاعين الخاص والعام. وإذا لم يكن الأمر بالضرورة كذلك فما هي الشروط التي تؤمن ازدهار جميع جامعات القطاع العام تربوياً وثقافياً وجودة أدائها؟

فعلى سبيل المثال، أليس من الضروري أن يكون لهذه الجامعات استقلالية كاملة في ادارة شؤونها الأكاديمية مع تأمين الموارد المالية اللازمة مما يساعدها على تطبيق المعايير الأكاديمية التي تؤمن مستوى مرتفع لأدائها التعليمي والأكاديمي؟ مما لا شك فيه أن من أهم مزايا جامعات القطاع العام أنها توفر فرص التعليم العالي لشرائح المجتمع ذات الدخل المحدود. وبالتالي، في حال أي قرار بتحويل جامعات القطاع العام إلى القطاع الخاص، علينا أن ننظر أولاً كيف نؤمن لهذه الشرائح فرص التعليم العالي.

هنالك أسئلة كثيرة علينا التوقف عندها في تقييمنا لفوائد التعليم الجامعي وأكلافه في كل من القطاع العام والخاص ليست هذه الورقة مجالها.ما أود التشديد

عليه أنه بغض النظر عما إذا كانت الجامعات خاصة أم تابعة للقطاع العام، فإنها تخضع لشروط الكفاءة عينها والجودة في أدائها. ومن أهمها على الإطلاق أن تعمل في بيئة جامعية منفتحة على محيطها والعالم وأن تصون الحرية الفكرية والأكاديمية وأن تتمتع بالاستقلالية الادارية (في ما يخص جامعات القطاع العام) وأن تتوافر لها الموارد المالية الضرورية بما يؤمن ليس فقط فرص اجتذاب كفاءات تعليمية وبحثية ذات مستوى رفيع بل كل ما يتصل بمستلزمات البحث العلمي في عالم منفتح على بعضه تقنياً وتكنولوجياً. والسؤال المطروح هو:

هل توصلت المجتمعات العربية الى مرحلة إيلاء القطاع التربوي والجامعي تحديداً الأولوية الذي يستحقها في نطاق سلة أولوياتها الوطنية المتعددة؟ وهل توصلت الدول المعنية الى قناعات أن الإبداع الجامعي والثقافي لا يكون خارج البيئة الجامعية المنفتحة والحرة غير الخاضعة لأهواء السلطة السياسية وأغلال الفكر المتحجر؟ هناك على ما أظن بوارق أمل هنا وهناك في الوطن العربي. ففي زمن الإنفتاح العالمي، لا بد للنهضة الجامعية العربية أن تأخذ مجراها ليس فقط بتفاعلها مع العالم المنفتح بل بمساهمتها في تغذية روافد الفكر والثقافة.

٣- العلاقة بين التربية والنمو وسوق العمل

أصبحت العلاقة بين التعليم والنمو الاقتصادي تستأثر باهتمام كبير في أدبيات التنمية. وخلاصتها أن تطور التعليم (يقاس عادةً بمستويات الإلتحاق المدرسي/ الجامعي) هو أحد العوامل المهمة والمؤثرة في دفع مسار التنمية، مع الإشارة الى أن نوعية التعليم لها تأثيراتها الخاصة في هذا المجال. وهكذا نرى أن التطور السريع في مستويات الإلتحاق المدرسي/ الجامعي في بعض البلدان العربية لم ينعكس بالضرورة دفعاً في عملية التنمية يوازي ما اختبرته بلدان نامية أخرى عرفت تطوراً شبيهاً في مستويات الإلتحاق المدرسي. قد تفسر هذه الظاهرة بعوامل غير عامل التعليم بحد ذاته. غير أن العديد من الأبحاث يردها الى نوعية التعليم في الكثير من المدارس والجامعات العربية وخاصةً ما إذا كانت المناهج التعليمية تربي الطالب على حب الاستطلاع وأخذ المبادرة عوضاً عن تركيزها على رتابة التلقين والإعادة بطريقة ميكانيكية. وهنالك من يضيف عاملاً آخراً يتعلق بمجالات العمل المتوافرة في كل من القطاعين العام والخاص. فحيث يكون القطاع العام مهيمناً على الاقتصاد الوطني كما هو الحال في بلدان عربية عدة وبالتالي على مجالات العمل التي تؤمنها لعدد كبير من الخريجين، فإن أخذ المبادرة يضعف وتصبح العلاقة بين التعليم

وعملية النمو أقل شأناً. والعبرة هنا أنه إذا كان لا بد من أن يتحمل القطاع العام في البلدان العربية القسط الأكبر من أعباء التعليم وذلك لأسباب اجتماعية فمن الضروري كما سبق ذكره أن لا تكبَّل مدارس وجامعات القطاع العام بأغلال البيروقراطية والتوجهات السياسية للطبقة الحاكمة، بل أن تتحرر منها بإعطائها الاستقلالية التامة في إدارة شؤونها ومناهجها.

وماذا عن علاقة التعليم بسوق العمل؟ مع التطور السريع في مجالات التعليم وتخريج أفواج متلاحقة من الطلاب تسعى لدخول سوق العمل، أخذ البعض يشير الى ضرورة تكييف برامج التعليم العالي بهدف خدمة متطلبات سوق العمل. لا شك في أن من مهمات التعليم العالي توفير التخصصات المختلفة مما يساهم في تغذية سوق العمل بكفاءات مطلوبة والكثير من الجامعات الفاعلة او الناشطة تربوياً وأكاديمياً تطور برامجها وتستحدث برامج جديدة تمشياً مع تطورات الاقتصاد الوطني وسوق العمل ليس بالضرورة المحلي فقط بل ايضاً الإقليمي إن لم يكن الدولي. وهذا هو المطلوب علماً أن للسوق في الاقتصادات المعاصرة ديناميكية قوية وأكثر حركة من ديناميكية تطوير برامج التخصصات المختلفة.

ولكن إذا كانت العلاقة بين التعليم (التخصص) وحاجات سوق العمل أمراً لا بد من التنبه اليه في مجال تطوير البرامج الجامعية المتخصصة، فبالمقابل علينا أن لا ننسى هدف التثقيف الجامعي. وهذا كما سبق وذكرنا يعني في ما يعنيه أن لا يكون بناء الاختصاص خارج عملية التثقيف بمعناها الواسع. فتربية الطالب المثقف، بغض النظر عن اختصاصه، يبقى الهدف الأساسي لكل تربية جامعية. وبتوطيد العلاقة بين الاختصاص والتثقيف يصبح دور الجامعات محورياً في تحديد نوعية المجتمع الذي نعيش فيه. لقد شدد آدم سميث (توفي عام ١٧٩٠) وهو أبو الاقتصاد المعاصر وأول من دافع عن حرية السوق التي تظللها اليد الخفية على أن المسار الحسن للسوق الحرة أو درجة كفايته في مصطلح الأدبيات الاقتصادية المعاصرة مرتبط بالأخلاقيات (moral ethics). بكلمة أخرى، إذا لم تعمل الأسواق على هدي المبادئ الخلقية فإن النظام الاقتصادي لا يكون نظاماً ناجحاً. وبظني ما قاله آدم سميث لأكثر من مئتي سنة خلت ما زال ينطبق على واقعنا الحاضر آخذين بعين الاعتبار كل التطورات الاقتصادية والثقافية منذ ذلك الحين، وترجمتها في سياق العلاقة بين التعليم ومجالات العمل في السوق هو أن لا نعتبر الثقافة والتخصص كبنائين منفصلين بل متكاملين.

٤- التعليم الجامعي العربي: الى أين؟

وأعني بالسؤال، هل التعليم الجامعي العربي في سياق نهضة تربوية/ ثقافية شاملة لا بد ان تكتسح من أمامها العقبات المتمثلة بالجمود الفكري/ التربوي/ الثقافي التي تشكل جزءاً ذاتياً وحتمياً في أي مسار للتغيير والنهوض؟ إن نظرتي لمستقبل التعليم الجامعي العربي هي نظرة تفاؤلية وإن كانت على المدى البعيد. فباعتقادي، مهما كانت الأحوال السياسية السائدة حالياً في المجتمعات العربية المختلفة، ومهما كثرت عوامل الجمود، ففي نهاية المطاف ومهما طال الزمن (وهذا ما نتعلمه من التاريخ) لن تستطيع هذه العوامل أن تثبت أمام نهضة ثقافية عربية شاملة مستقبلياً غرست بذورها وأخذت تنمو ولو في بعض جوانبها ببطء شديد. فلا بد لأي نهضة سياسية/ اقتصادية/ اجتماعية مرتقبة في العالم العربي من أن تواكبها بل تتفاعل معها وتغذيها نهضة تربوية/ ثقافية. فالنهوض الحضاري لا يكون جزئياً بل شاملاً لجميع مرافق الحياة أو لا يكون.

ولربما العنصر الخفي أو المجهول هو عنصر الزمن وسرعة الحركة في بناء دعائم النهضة الجامعية الشاملة. وهو أمر قد يختلف من بلد عربي الى آخر كما هو واقع الحال في مسارات تقدمها المختلفة. والمهم في هذا السياق أن المدى الزمني لترسيخ النهضة يتوقف على ديناميكية تطور الظروف المؤاتية أو العوامل المؤثرة في حركة النهوض أود الإشارة الى ثلاث منها:

أولها يتعلق بتطور النظام السياسي ومدى توجهه نحو ترسيخ مبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية والحرية الفكرية وبالتالي الادارة السليمة للحكم. فكلما تعزز هذا التوجه، تتوسع الفرص أمام الجامعات العربية كي تتفاعل مع التطورات المستجدة في حقول التربية والتعليم والثقافة.

ثانيها هو تطور البيئة الجامعية لجهة انفتاحها على الحرية الأكاديمية وتحديداً حرية التعبير والحوار. وفي ظل المناخ الجامعي المنفتح تكون هذه حرية مسؤولة لا غنى عنها في عملية الارتقاء بالمستوى التربوي/ الثقافي الجامعي. فبدون البيئة الجامعية المؤاتية كيف نؤمن التفاعل مع الغير وكيف يتمكن الباحثون الجامعيون من تقصي وتحقيق الانجازات الفكرية والأكاديمية دون عوائق ادارية/ سياسية تكبل سعيهم وتضعف من فاعليته؟

وثالثها هو تطوير مستلزمات التأهيل بكل أبعادها المادية والبشرية بحيث تتمكن الجامعات العربية أن تجاري، بل تنافس، مثيلاتها في الدول الأخرى ولا سيما

الغربية. وهذا يفترض ضمناً أن تقوم الدولة باعطائها الأولوية التي يتطلبها هذا الأمر على صعيد توافر الدعم المالي. كما أنه يعني في ما يعنيه أن السلطات المسؤولة أصبحت تتقبل مبدأ استقلالية الجامعة الادارية مما يحميها من التدخلات السياسية. وفي حال تحقيق هذه المرحلة من تطور جامعات القطاع العام فإن ذلك يعتبر بمثابة إنجاز كبير. كما أنه بالنسبة إلى الجامعات الخاصة فإن القطاع الخاص العربي كان ولا يزال مقصراً عموماً لجهة دعم هذه الجامعات مادياً وتحديداً فيما يخص برامج الأبحاث وتأهيل البنى التحتية. ولربما أحد العوامل التي تفسر هذه الظاهرة هو عدم سن التشريعات الضريبية المحَّفزة لمساهمة القطاع الخاص في هذا المجال.

يواجه العالم العربي، كغيره من المناطق النامية، تحديات العولمة على كافة الصعد. وكما أن مواجهة العولمة الاقتصادية لا يكون بانغلاق الاقتصاد الوطني (وهو في كل الأحوال أمر غير ممكن في عالم اليوم)، بل باعتماد سياسات تمكن الدول العربية من الاستفادة من فوائد العولمة وهي تؤسس لأرضية صلبة لاقتصادها الوطني، فإن الجامعات العربية مدعوة لأن تؤسس لنهضة تربوية/ ثقافية داخلية ومنفتحة تمكنها ان تجني فوائد التفاعل الثقافي مع الخارج دون أن تخسر ذاتيتها وهويتها الوطنية. وفي كلتا الحالتين فإن المضي في هذين التوجهين يبقى محكوماً بمدى تطور الظروف المؤاتية لهما. ودور المثقفين العرب هو المساهمة الفكرية في تهيئة هذه الظروف وإنضاجها.

إعادة اختراع الجامعة

عدنان الأمين(*)

تراءى إلى البعض، في زمن ليس ببعيد، أن يقوم بشيء في الدول العربية شبيه بما تقوم به مجلة «يو إس نيوز» في أميركا. فهذه المجلة تنشر في مطلع خريف كل عام ملفاً عن الجامعات في أميركا، ونواة الملف تصنيفها في تراتبية تظهر فيها الجامعات العشرة الأولى،أو الخمس والعشرون الأولى. ويتم ذلك استناداً إلى استقصاء تجريه المجلة مع الفعاليات التربوية في البلاد، ولا سيما حول آرائهم في الجامعات القائمة.

كان هذا العمل يثير فضولي في ما سبق، وخصوصاً إبان الدراسة التي قمت بها حول التعليم العالي في أميركا في خريف وشتاء عام ١٩٩٣. لكن عندما طرح علي هذا الموضوع منذ بضعة أشهر في ما يتعلق بالدول العربية وجدت نفسي مستنكراً له، ومتوقعاً الفشل لمسعى أُجري مع إحدى الصحف العربية للقيام بعمل شبيه بما تقوم به «يو إس نيوز».

كانت حجتي الرئيسية أن جامعات أميركا تنتمي الى «سوق» جامعي واحدة، يسودها التنافس بقدر ما يسودها التواصل. فالطالب في أميركا يضع أمام ناظريه أية جامعة، وينقل ملفه من جامعة إلى أخرى، من أقصى الشمال إلى أقصى الجنوب، ومن الشرق إلى الغرب. كذلك

(*) أستاذ العلوم التربوية في كلية التربية، الجامعة اللبنانية –رئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

فإن تعيين الأساتذة الجامعيين والعمداء ورؤساء الأقسام (أو الدوائر) ورؤساء الجامعات، يجري بعد إعلانات عامة (خاصة في مجلة The Chronicle of Higher Education). فيتقدم للمنصب في جامعة مرشحون من جامعات أخرى. إن فكرة «السوق» الجامعية الواحدة هذه لا تنطبق على الجامعات العربية، لأن الحركة الجامعية محصورة داخل كل بلد عربي (حيث يوجد عدة جامعات) بل داخل كل جامعة على حدة. وانتقال الأساتذة محصور باتجاه واحد بالنسبة إلى دول «المصدرة» للهيئة التعليمية، كما الحال في مصر أولاً، ثم لبنان والأردن، وبأعداد ضئيلة على كل حال بالنسبة إلى هذين البلدين.

خلاصة الأمر أن ترتيب الجامعات العربية في سلم للنوعية غير ممكن والجمهور المعني به (أساتذة وطلاب) لا يطرح على نفسه خيارات الالتحاق بجامعة في هذا البلد أو ذاك. مقابل هذا الانغلاق القوي ما بين الدول العربية، ثمة انفتاح قوي نسبياً من كل جامعة على حدة نحو قطب رئيسي يقع خارج الدول العربية (جامعات الدول المتقدمة) من أجل متابعة الدراسة والتخصص أو من أجل الإقتداء.

إن فشل المسعى من فشل قاعدته ومن انعدام وظيفته، لكن أساسه وجيه، أو أنه حل غير مناسب لمشكلة جدية. ثمة عدم رضا عن التعليم العالي في الدول العربية واعتقاد بتردي النوعية فيه، وفي ذلك شبه إجماع بين الكثير من المسؤولين عن الجامعات وبين الفعاليات الاقتصادية والخبراء والمنظمات الدولية والمهاجرين إلى جامعات الدول المتقدمة والباحثين وأصحاب القضايا المعاصرة (المرأة، البيئة، الصحة، التقدم، التكنولوجيا، الإصلاح، الهندسة الاجتماعية، الديموقراطية، التدبير، الخ)، وغيرهم.

أما المسؤولون الرسميون عن التعليم العالي فلديهم وجهة نظر أخرى لا تستطيع أن ترفضها بذاتها.

الرضا وعدم الرضا

منذ خمسين سنة كان عدد الطلاب الجامعيين مائة ألف. اليوم، قارب العدد الخمسة ملايين (٨،٤مليون). وفي ذلك الحين كان عدد الطلاب لكل مائة ألف حوالي المائتين. اليوم صار حوالي الـ ١٥٠٠ ثم إن كل دولة على حدة تستطيع أن تبرهن أنّ التعليم العالي فيها قد تقدم، وأنّ بعضها انطلق من الصفر في الخمسينات ووصل

إلى عشرات الآلاف اليوم. والحجم يُقاس أيضاً بعدد مؤسسات التعليم العالي وبعدد الأساتذة، وبعدد الأبنية وعدد الكليات، والعقارات، والقاعات، والأجهزة وغيرها الكثير. وهذه أمور مثبتة لا تستطيع إلا أن تعترف بها. والفكرة فيها مزدوجة: إن كل الدول العربية توفر فرصاً متزايدة لتلبية القوى العاملة المتعلمة الوطنية في أجهزة الدولة والقطاع الخاص. وفي بعض الأحيان، أصبحت السعودة والتكويت والبحرنة والمصرنة والجزأرة... كاملة أو شبه كاملة تبعاً للفئة الوظيفية المقصودة في العرض. وتستطيع دولة مثل مصر أو لبنان أو الأردن أن تقارن بوضوح بين جامعات النخبة في النصف الأول من القرن العشرين، والجامعات الجماهيرية universités de masses في مطلع القرن الحادي والعشرين.

ما الحجة إذن في عدم الرضا؟

سألت شخصاً في دولة عربية: من هو طبيبك؟ قال: فلان. وفلان هذا ليس من متخرجي جامعة بلاده. قال: أنا لا أثق بالمتخرج من كلية الطب عندنا. ولنفترض أنه يثق به نسبياً، فهو أكثر ثقة بالمتخرج من جامعة أخرى، عادة ما تكون أجنبية الطابع، أو هي أجنبية كلياً (من إحدى الدول المتقدمة). إن انخفاض الثقة بالمتخرج من كلية طب وطنية هو مأساة، لأن هذه الكلية هي عادة الأكثر انضباطاً بين سائر الكليات في الجامعات الوطنية وهي الأكثر التصاقاً بالهيئات الطبية المحلية والعربية والعالمية، وقد أنشئت لها مجالس عربية منذ زمن بعيد. وفي بلد مثل الكويت، ثمة حرص في كليتي الطب والهندسة على إقامة صلات اعتماد accreditation مع هيئات أكاديمية عالمية، وثمة بلدان أخرى نحت هذا المنحى لضمان النوعية في مثل هذه الكلية.

قلة الموارد و كثرة السياسة

المشكلة هي مشكلة نوعية. والتراجع في النوعية له مصدران. المصدر الأول يتعلق بالقدرة على توفير كلفة الجودة. ذلك أنه مع التوسع في الحجم تزداد النفقات، ومع التطورات العلمية العالمية تزداد النفقات مرة ثانية، في ما الموارد الحكومية تتناقص. فيكون الثمن تراجع النوعية في التعليم الحكومي (والغالبية الساحقة من الجامعات العربية حكومية). أو يكون الثمن اتجاه النخب نحو الجامعات الخاصة التي ترفع الأقساط تباعاً. والمصدر الثاني يتعلق بالتسيير، ذلك أن الجامعات تخضع نسبياً لآليات السياسة، على حساب التقاليد الأكاديمية، بصورة لم تنضج فيها بعد

الاستقلالية الأكاديمية للجامعة، على ما تنص عليها جميع الأنظمة والقوانين الحاكمة للجامعات في الدولة العربية. فإذا ما توافر المال وقفت حواجز الاعتبارات السياسية في وجه استقلالية المعرفة. والسياسة تدخل من باب الترقية والزبائنية الاجتماعية (فتحد من بلورة وتطبيق الشروط المحايدة في التعيين والاصطفاء وتوزيع الأدوار) مثلما تدخل من باب القيم السياسية، فتحد بقوة أكبر من الحرية الأكاديمية. وهذا ما يجعل التسيير مزدوجاً تماماً: نصوص تنتمي إلى التقاليد الجامعية وممارسات تنتمي إلى التقاليد الاجتماعية. أما إذا اجتمع المصدران معاً، قلة الموارد والتسيير المزدوج، فقد يجد المرء نفسه أمام رواية من النوع الآتي:

كنت متجهاً من المطار إلى الفندق في إحدى العواصم العربية، والمسافة بعيدة بين الاثنين، وكان الحديث مع السائق أمراً لا مفر منه. وقد بادر السائق إلى القول إنه يعمل قبل الظهر في وظيفة عامة، ويعمل بعد الظهر سائق تاكسي. لماذا؟ «لأنني أريد تأمين كلفة تعليم ابنتيّ». ماذا تدرسان؟ «الطب، الأولى تخرجت والثانية في السنة الأخيرة». إذن الكلفة ليست عالية لأنها محصورة بابنة واحدة، ولأن الجامعة التي تدرس فيها حكومية أي مجانية؟ قال: «صحيح ولكنها عالية، لأن هناك كلفة المواد التعليمية». استغربت! فقال: «إن الجامعة لا توفر المواد التطبيقية والأدوات، وإن المادة التي يتم تشريحها يدفع ثمنها الطلبة للأستاذ الذي يتقاضى فوق ذلك أتعابا خاصة به على صورة دروس خصوصية». إذن هناك كلفة المواد وكلفة الأدوات وكلفة الأستاذ؟ قال: «نعم وهناك كلفة المريض أيضاً». استغربت مرة ثانية. فأوضح: «عندما يقوم الطلبة وأساتذتهم بزيارة المريض، يدفعون له لقاء تفضله بالإجابة عن الأسئلة». وأضاف: «ثم إن بعض المرضى ليسوا مرضى بل هم «يعملون في المرض» أي يصطنعون وضعية المرض ليتقاضوا أتعاباً لقاء أجوبتهم».

لم يبد على السائق أنه يصطنع رواية رغبة في الحصول على زيادة في الأجرة التي طلبها مني مسبقاً وقبلت بها. أكد ذلك أستاذ جامعي من البلد نفسه التقيت به في بلد آخر. قال إن أحد مسوغات عمله هنا هو أن يرسل لزوجته التي تدرس الكيمياء في بلده الأصلي مواداً كيميائية لكي تستطيع أن تتابع الدروس التطبيقية. وقال إن الجامعة توفر بعض المواد فيستأثر بالجزء الأكبر منها رئيس القسم ويحصل الأساتذة على الباقي، وفي الحالتين تتحول إلى ما يشبه الملكية الشخصية التي تستعمل كما أية ملكية شخصية لتكريم قريب، أو للبيع، وان هناك شبكة منافع وزبائن بين أهل الجامعة.

ليست مثل هذه الحالات النافرة هي القاعدة. القاعدة، مع سوء التدبير وقلة الموارد، هي في عدم توفير مستلزمات التعليم الجيد، وخصوصاً الجزء التطبيقي منه، والجزء المتعلق بالمكتبات ومصادر المعلومات.

وإذا كان الناتج في الاختصاصات المهنية والتطبيقية مأساة مرئية أحياناً، فإن الناتج في الاختصاصات الإنسانية ملهاة غير مرئية. ذلك إنه في هذه الميادين الإنسانية، ليس هناك ملامح مهنية يستطيع المرء أن يبني عليها أحكامه، لا هو ولا الخريجين ولا الرأي العام. محل ذلك يحلّ تبخيس هذه الميادين، من حيث الأجور أو من حيث الوجاهة، إلا إذا كانت الوجاهة متحصلة من مصدر آخر. بل ثمة نوع من المنظومة الراسخة التي ترحّل آلياً الأضعف أداءً نحو هذه الميادين. ومن يُعتبر غير فالح يذهب من تلقاء نفسه وبموافقة الآخرين الراسخة إلى اللغة العربية وآدابها أو إلى العلوم الاجتماعية مثلاً وغيرها. وإذا كانت الثقافة السائدة تلحظ تقصيراً في أداء خريجي الكليات التطبيقية، فإنها لا تُعير أداء خريجي الكليات الإنسانية اهتماماً ولا تراه. يكفي تفحص الأوراق المطبوعة التي يوزعها بعض الأساتذة على الطلاب لكي يحفظوها ويسمّعوها في الامتحانات، وهي محدودة العدد مليئة بالتشوش الفكري والشروحات السقيمة، لكي يكشف المرء أن الفرق بين ملامح خريجي الكليات التطبيقية وخريجي الكليات الإنسانية يشبه الفرق بين الحروق الخارجية والحروق الداخلية في جسم الإنسان. وما لا نراه قد يكون هو الأكثر خطراً. إن انشداهنا بالعلوم والتكنولوجيا أعمى بصيرتنا كثيراً حول أحوال الميادين الإنسانية، وتركنا الذين يشغلون مناصب المعلمين والصحفيين والإداريين والمحللين والفاعلين الاجتماعيين على أنواعها، يتأهلون بزاد فكري ضعيف سرعان ما يجعلهم لقمة سائغة بين فكي المحيط. وبدلاً من أن يُسهم التعليم العالي في التغيير الاجتماعي، يلعب دور المغذي للوضع القائم. وباءت بالفشل الكثير من محاولات المتنورين من وزراء التربية العرب في إحداث نقلة ما في هذا الصدد.

الكحل أفضل من العمى؟

ثمة من قال إن الكحل أفضل من العمى، ومن قال إن طبيباً حافياً يخلط بين الطب التقليدي والطب العلمي أفضل من عدم وجود طبيب كامل التجهيز، ومن قال إن معلماً يستطيع أن يعلم القراءة والكتابة فقط أفضل من عدم وجود معلم وبقاء الناس أميين. لا أعرف من قال هذه الأقوال وما يشبهها، لكن من المؤكد أن أحداً لم يقصد

أن يبقي الأمر على هذا النحو إلى ما لا نهاية. ولم يعتمد مثل هذه الأهداف أي من المسؤولين في الدول العربية على كل حال. بل على العكس من ذلك، فإن الأهداف المعلنة مدججة بالأهداف السامية: العلم والتقدم والتنمية والموارد البشرية العالية الكفاءة.. الخ.. تيمناً بالدول المتقدمة، قطب الاقتداء.

الدول العربية مجتمعة، أو كل على حدة، في أزمة عميقة في موضوع جودة التعليم العالي: كلما قارنت ما وصلت إليه بما وصلت إليه الدول المتقدمة اكتشفت أن المسافة كبرت واضطر المسؤولون إلى زيادة الوعود وإطلاق الكلام في الهواء، وإكثار مناسبات إطلاق الكلام (المؤتمرات، استقدام الخبراء، تعيين اللجان). وتتفاقم الأزمة، من أزمة وقائع متخلفة تجاه تحديات التقدم، إلى أزمة مقاربة لمواجهة الأزمة الأولى عن طريق المقارنة المستحيلة، على سلم التقدم.

بينما يقوم برهان مسؤولي التعليم العالي والجامعات حول تطور التعليم العالي في البلاد على إجراء مقارنة زمنية diachronic حيث يتبين وجود تطور (في الفرص الكمية)، فإن الخبراء الأجانب والاختصاصيين المحليين والمعارضين لمجريات الأمور يجرون مقارنة أفقية مع الدول المتقدمة حيث يتبين حتماً وجود تأخر، يتمثل في النواحي الكمية، وبصورة أخص في النواحي النوعية (البنى الأكاديمية والإدارية والبحثية والتعليمية). وتنتهي التقارير والدراسات إلى اقتراحات وتوصيات سرعان ما تصطدم بالمعطيات الحالية والسياسية والتربوية. وتكون النتيجة في أكثر الأحوال أن يجري التحسين في جزر ضيقة (اختصاص، قسم، كلية).

نحن بحاجة إلى بعض الخيال لكي نتجاوز هذه الحلقة المفرغة من الركض الوهمي في أحجية التقدم ومواجهة الإشكالية الأصلية: الاستجابة للطلب الاجتماعي الجماهيري على التعليم العالي (والذي يتم الآن على قاعدة فقر النوعية) والبقاء على مستوى عال من التواصل مع المعارف العالمية.

نظامان بدلاً من نظام واحد

لنتخيّل هذه الصيغة: يتكون نظام التعليم العالي من نظامين فرعيين رئيسين: نظام الدراسات العليا ونظام الدراسات الجامعية. يوضع الأول على شبكة التعليم العالي العالمي، ويبقى النظام الثاني موضوعاً على شبكة النظام التعليمي المحلي.

يضم نظام الدراسات العليا الدراسات المعادلة للماجستير والدكتوراه، وهو لا يتكون من كليات بل من أقساة أكاديمية. ولا ينشأ أي قسم أو اختصاص إلا بعد تأمين اتفاقات تعاون مع جامعات ذات نوعية معترف بها عالمياً (توأمة مع برامج أو مع جامعات). وتنص هذه الاتفاقات على إعطاء شهادة مشتركة وعلى إقامة جزئية في الجامعة التوأم وعلى إقامة جزئية لأساتذة من الجامعة التوأم في جامعة الدراسات العليا محلياً. كما تنص على مشاركة الأساتذة المحليين في البرامج البحثية التي تنخرط فيها الجامعة التوأم، وعلى مشاركة الجامعة المحلية في الاستفادة من شبكة المنح البحثية المتاحة للجامعة التوأم من أجل وضع برامج بحوث يختارها أهل الجامعة المحلية ويشارك فيها أساتذة وباحثون من الجامعة التوأم، الخ. والقاعدة في كل ذلك أن تكون الموارد المالية والبشرية والمنهجية للبحوث والدراسات المتوافرة عالمياً متاحة للأساتذة والباحثين في الجامعة المحلية، وأن تكون القضايا المحلية (في السياسة والتربية والصحة والقانون والاجتماع، الخ) موضوع بحث مستمر من خلال إشكاليات ومناهج بحثية مشتركة بين علماء محليين وعلماء أجانب.

إن جامعة الدراسات العليا تختلف عن «كلية الدراسات العليا» المعتمدة في جامعات أميركا واقتبستها عنها بعض الدول العربية، والتي أثبتت في هذه الدول عدم فعاليتها، لأن جامعة الدراسات العليا هي جامعة قائمة بذاتها، وتتمتع بجميع أوصاف الجامعة (رئاسة، أساتذة، طلاب). وهي تختلف عن «الجامعات الموجهة نحو البحوث» research oriented universities المعروفة في الدول الأنكلوفونية أو الجامعات الكبرى والعريقة المعروفة في أوروبا، لأن هذه الأخيرة تقع بمحاذاة الجامعات الأخرى وليس فوقها. على أن جامعة الدراسات العليا تأخذ من هذين النموذجين الوظيفة نفسها: البحوث والدراسات، إذ من المستحيل التفكير بتجويد التعليم العالي محلياً دون وجود بنى بحثية متنورة محلياً. وهذا هو دور جامعة الدراسات العليا.

لإقامة هذا النظام الجديد تُلغى أولاً جميع برامج الدراسات العليا في الجامعات الموجودة حالياً. وفي بلد لديه جامعات عدة يلتحق المصطفون من خريجي هذه الجامعات بجامعة واحدة للدراسات العليا تُقيمها الدولة وتشاركها في ذلك الفعاليات الاقتصادية والجامعات الخاصة إذا وجدت (كما هي الحال في لبنان). أما الدول الصغرى التي لدى كل منها حالياً جامعة واحدة، فتشترك معاً في إقامة جامعة مشتركة لدراسات العليا. وتصبح جامعة الخليج العربي مثلاً (القائمة في البحرين كمشروع مشترك) جامعة للدراسات العليا.

إن هذا النظام الجديد يحل مشكلة النوعية ويسمح بتجاوز إشكالية الموارد المالية والبشرية لأنها أقل كلفة، والجامعات المعروفة عالمياً لديها استعدادات قوية لكي تكون لها مواقع بحثية ودراسية خارج الحدود.

نظام مكعب للدراسات الجامعية:

يشمل النظام الجامعي الكليات القائمة اليوم حيث تُستبقى شهادة الإجازة والدبلوم التطبيقي، مع إعادة صياغة ثلاثية الأبعاد: في مكونات الإعداد الجامعي، في مكونات الاختصاص، وفي تداخل الميادين.

الدراسات الجامعية تقوم اليوم على الإعداد في اختصاص معين. في النظام الجديد يتقلص حجم الاختصاص في الإعداد من ٩٠٪ أو ١٠٠٪ إلى ٧٠–٨٠٪. ويخصص الباقي لمكونين اثنين: مكوّن اللغة والتكنولوجيا ومكوّن خدمة المجتمع. وإذا كان مكوّن «الاختصاص» مرجعه القسم المختص في الكلية فإن المكونين الثاني والثالث مرجعهما في الجامعة. تقوم وحدة اللغة والتكنولوجيا في الجامعة مثلاً بوضع برامج اللغة العربية واللغة الأجنبية ومناهجها وتكلف من يعلّمها وتجري الامتحانات وتُعطي الإفادات التي تعادل عدداً محدوداً من الأرصدة (أو بدون رصيد) على أن يتم ذلك قبل الانتقال إلى السنة الثانية. وليس المقصود بالتكنولوجيا تعليم الطلبة كيفية استخدام الحاسوب، بل تطبيق برمجيات عامة (كإنشاء موقع إلكتروني) أو مرتبطة بالاختصاص. ويتم ذلك بالتعاون مع شركات أو هيئات علمية متخصّصة من الجامعة وخارجها، وسوف تجد كل من هذه الجهات مصلحةً في هذا التعاون ولو كانت الخدمة التي تقدمها مجانية.

أما وحدة خدمة المجتمع فتقوم بتحديد آليات وأساليب هذه الخدمة (محو الأمية، معالجات صحية، توعية بيئية الخ) ضمن فرق، على أن يضع كل طالب وكل فريق تقريراً وصفياً لما قام به وتحليلياً للواقعة التي عمل فيها. المقصود بمثل هذا البرنامج فك العزلة الأكاديمية للتعليم الجامعي، وتحسيس الطلاب بطبيعة المشكلات القائمة في المجتمع تمهيداً للتفكير بها جدياً لاحقاً، عند الالتحاق ببرامج الدراسات العليا. وسوف يكون مفيداً جداً لنجاح مثل هذه الآلية أن تقوم الوحدة المعنيّة بنشر تقارير سنوية تصف وتحلّل ما تم تنفيذه وتفتح الباب أمام آفاق العمل في السنوات اللاحقة.

هذان المكوّنان غير جديدين على أحد، ولكنهما غير معروفين تطبيقياً في الدول العربية، وأهميتهما تكمن في ربط الاختصاص بالقدرات العامة (اللغوية، التكنولوجية، الاجتماعية).

الثوابت والمتحولات

إن البعد الثاني في المكعب يتعلق بمكونات الاختصاص التي تحتاج إلى تجزئة، ربما في قسمين: قسم النواة أو المقررات الأساسية التي تجري إعادة النظر فيه كل ست سنوات، وقسم المتحولات وهو الذي يُجري إعادة النظر فيه مرة كل سنتين. وقسم المتحولات هذا يتكون إما من مقررات تعتبر في تعريفها قابلة للتحول السريع أو من مقررات مندمجة تُعرض فيها آخر النظريات والمقاربات والنتائج الجديدة في الميدان، وتُبنى على ما تنشره الدوريات المتخصّصة ويكون للطلاب دور أساسي في متابعتها ووضع التقارير عنها بتوجيه من الأستاذ المعني.

التداخل الثقافي في الجامعة

البعد الثالث في مكعب الدراسات الجامعية يتعلق بتداخل الميادين. وتطرح هذه القضية مشكلة الفوارق الكلاسيكية بين الميادين العلمية والتطبيقية من جهة والميادين الإنسانية من جهة ثانية. وهي مشكلة عالمية أساساً، تتمثل بأنهما يسيران بسرعتين مختلفتين، نظراً إلى التفاوت في الموارد و في نوعية الطلب على خريجي كل منهما. لكن في بلادنا العربية، كما في الكثير من البلدان غير المتقدمة، لا يقع الموضوع ضمن منطق السرعات فقط، إنما ضمن منطق الثقافات، كما أشرنا إلى ذلك سابقاً، ما يؤدي إلى استقطاب حادٍ وإلى لا تجانس على المستوى الاجتماعي: العلوم والميادين التطبيقية مرجعها الأساسي في بلاد أخرى (العالم المتقدم) والميادين الإنسانية تنحو إلى أن تجد مراجع لها في الثقافة المحلية. وهذا هو أساس الإشكالية القديمة الحديثة في الأدبيات العربية التي تدعو إلى التدقيق بين الماضي والحاضر، بين الشرق والغرب، بين المجتمع المحلي والعولمة، الخ. ويبرز هذا الاستقطاب لدى طلاب الفروع العلمية في ازدواجية مدهشة في التفكير: معالجة الشؤون العلمية والتكنولوجية على قاعدة التفكير العلمي، ومعالجة الشؤون الإنسانية (الاجتماعية والسياسية) على قاعدة التفكير التقليدي (الديني، القبلي، العصبي). وهذا ما يفسر انتشار التيارات الأصولية بقوة بين طلاب الاختصاصات العلمية والتكنولوجية

وخريجيها. والفرق بين أبناء الدول العربية وأبناء الدول المتقدمة في هذا الصدد يكمن، كما ذكرنا، في قوة الاستقطاب الثقافي الأصلي في الدول العربية، مقابل «السرعات» في الدول المتجانسة ثقافياً.

يمكن أن نتخيل مع إعادة اختراع الجامعة في بلادنا وجود أشكال عدة لفتح النوافذ بين ميادين العلوم والإنسانيات. الشكل الأول هو في إقامة اختصاصات جديدة من الميدانين معاً (رياضيات – علم اجتماع، أو فلسفة – فيزياء، أو علم نفس وتكنولوجيا، أو أي صيغة ثنائية أخرى). الشكل الثاني، وهو القابل للتعميم على جميع الطلاب، ويقوم على جعل منهج كل برنامج في ميدان معين يتضمن في جزء منه مقررات مأخوذة من برنامج آخر (في ميدان آخر). الشكل الثالث يكمن في وجود قسم إلزامي في جميع البرامج يتكون من الرياضيات والفيزياء والفلسفة والثقافة العامة وعلم الاجتماع، وذلك بصيغة ثقافة جامعية أساسية علمية – إنسانية. الشكل الرابع يتعلق بالأساتذة، وهنا يمكن التخيل أن من واجب الأساتذة عندما يقومون بالأبحاث أن يحرصوا على أن تكون نسبة منها متعلقة بالميدان الآخر. أهل العلوم يستطيعون أن يدرسوا أحوال العلوم في المجتمع (التعليم، الصناعة، الإدارة الخ) وأهل الإنسانيات يستطيعون أن يدرسوا الشروط النفسية والاجتماعية والفلسفية والأخلاقية للأنشطة العلمية. ويمكن تخيل أشكال أخرى من النوافذ، من ضمن الفكرة الأصلية القائمة وراءها: إقامة الصلة أو التداخل بين الاختصاصات، فالعلم ليس حجراً ولا سلوك البشر مُنزلاً.

إن إحداث التغييرين المذكورين، على مستوى الدراسات العليا وعلى مستوى الدراسات الجامعية، لا يقع في باب تعديل ما هو قائم، بل هو إقامة ترتيب جديد للجامعة. ثم أن إقامة هذين النظامين لا يجب أن يؤدي إلى فصل كامل بينهما، وإلا طارت فوائد الفكرة لجهة تجويد التعليم العالي وجعله ملائماً.

إن فصل نظام الدراسات العليا عن نظام الدراسات الجامعية ضروري لكي يقوم كل نظام بوظيفته استناداً إلى الآليات المناسبة له، لكنه فصل يشبه فصل النظام الكهربائي في السيارة عن النظام الميكانيكي فيها، أو فصل النظام الهضمي في جسم الإنسان عن النظام الدموي، أو عن النظام العصبي. في كلتي الحالتين، ثمة نوافذ للاتصال بين الأنظمة الفرعية تؤدي إلى استفادة كل منها من الآخر. وفي هذا الصدد يمكن تخيل ما يأتي: ١) إن جمهور نظام الدراسات العليا (الطلاب) هم

مصطفون بدقة من خريجي نظام الدراسات الجامعية، ٢) إن الأساتذة في النظام الجامعي هم من خريجي نظام الدراسات العليا، على أن يعودوا إلى هذا الأخير لمدة سنة مرة كل سبع سنوات بصورة إلزامية (السنة السابعة) بطريقة إصطفائية أيضاً، ٣) إن أساتذة النظام الأول ملزمون بتعليم مقرر واحد في النظام الجامعي لاسيما في السنة الأولى أو الثانية منه، ٤) إن تطوير مناهج النظام الجامعي لا يتم إلا بعد موافقة القسم المختص في النظام الأول.

المجتمع العلمي بدلاً من المعيارية

تبقى المشكلة الثانية التي أسميناها مشكلة التسيير المزدوج، وهي مشكلة جوهرية، في التعليم العالي، وتحتاج بدورها إلى خيال.

من السهل ملاحظة الفرق في التعامل وفي النتائج بين ما حدث مع طه حسين في النصف الأول من القرن العشرين وما حدث مع نصر حامد أبو زيد في النصف الثاني منه. ذاك صار وزيراً للمعارف وهذا أجبر على تطليق زوجته وعلى الإختفاء من الحياة الجامعية في مصر. ثمة تراجع ملموس ضحيته التقاليد الأكاديمية لصالح الاعتبارات غير الأكاديمية، يقع في باب الأخلاق المهنية الجامعية. وفي مصر أيضاً منعت الجامعة الأميركية في القاهرة من تداول عدد من الكتب بحجة تعارضها مع ما هو مقبول. وفي بلد عربي آخر لا تُقبل التظاهرات إلا ضد «العدو» (الخارجي) وتأييداً للحكام. وفي هذه الحالة يجب أن يتصدّر رئيس الجامعة والعمداء التظاهرة، ويجب أن تُلقى الخطب خارج الصفوف وفي داخلها، ويجب أن تكون المقررات مفعمة بالخطاب الرسمي... في منظومة متكاملة من النفاق الأكاديمي. هذه المنظومة تفضي إلى إرساء قالب كلامي أكاديمي جاهز. ولما كان الكلام هو مادة التفكير، أمكن الاستنتاج أن لوي الأخلاق المهنية يؤدي إلى فساد التفكير الأكاديمي. وكيف تكون الجامعة في هذه الحالة «جامعة»، أي تعلم «الكليات» وتجمع المختلفين؟ وفي بلدان عربية كثيرة أخرى، تتم الترقية وشغل المناصب الأكاديمية في الجامعة على أساس الولاء والقدرة على خدمة العصبية. ولا شك أن ذلك لا يمكن أن يتم إلا بالتستر على مخالفة القوانين والأعراف لصالح البعض دون الآخرين. فكيف يستقيم العمل الجامعي عندئذ؟

تتجمع هذه الحالات ضمن مقاربة واحدة: تؤدي الأخلاق السياسية في كل بلد

إلى تحويل مؤسسة التعليم العالي إلى مؤسسة للتنشئة (بما في ذلك دراسات الدبلوم والدكتوراه)، حيث يجب أن يقال ما يجب أن يقال. وهذا الذي يجب أن يقال هو من صنع القوى السياسية النافذة (الحاكمة أو غير الحاكمة). وفي هذه الحالة يتم تعليم «التفكير النقدي» عن طريق شرح وتلقين ماهية التفكير النقدي، ثم فحص مدى حفظ الملقى على الطلاب في الامتحانات. ورغم ذلك، تدّعي خطب المسؤولين أن المطلوب من التعليم العالي أن يساهم في التطوير والتنمية.

الأخلاق مسألة لا تتجزأ، تبدأ بالأخلاق السياسية، وتنتقل إلى الأخلاق المهنية عامة فإلى الممارسات التعليمية، فإلى توليد حالة من الإفساد الشامل في التعليم والتنمية. وبسبب هذه الشمولية يتوقف الخيال عن العمل، وعن تقديم فكرة يمكن تنفيذها، بخلاف ما هي عليه الحال في مسائل النوعية. ويضطر المرء أن يغالي ويذهب إلى ما وراء كل النظام السياسي الاجتماعي القائم.

لكن لنفترض أن الصدفة أتت بوزير متنور للتعليم العالي، ونتخيل، نتخيل فقط، أن ظروفاً ما فرضت تمتّعه بقوة سياسية تسمح له بمواجهة الضغوط الشديدة هذه، قوة كافية لإحداث تغيير معين. ماذا نتخيل أن يقوم به لفتح نوافذ على ممارسات جديدة في التعليم العالي في موضوع الأخلاق الجامعية؟

يولّد (وليس يصدر) نصوصاً تأسيسية حول الحريات الأكاديمية، قابلة للزيادة والتطوير تباعاً؛

يولّد (وليس يصدر) نصوصاً تأسيسية حول التقاليد الجامعية، والأخلاق المهنية، وشروط وآليات شغل المناصب والإعفاء منها على أساس هذه التقاليد؛

يولّد (وليس يعيّن) هيئات للرقابة والمساءلة؛

يولّد (وليس ينشئ) قواعد للمعلومات ونشرها تطال جميع أنواع النشاط الجامعي، بما في ذلك طبعاً الإنفاق.

إن فكرته من وراء مثل هذه «المواليد» المقبلة أن يصير العمل الجامعي منكشفاً أمام الجميع، بما يقلص فرص ازدواجية الخطاب – الممارسة المولّدة لفساد الأخلاق والممارسات، من جهة، وأن يصير الأداء الجامعي مقروناً لدى الجميع بالمحكات الأكاديمية والتقاليد الجامعية.

وبما أن الموضوع يتعلق بالأخلاق فلا بد من قَسَم. الوزير عندما يتولى

الوزارة يتلو قسماً حول الحريات الأكاديمية والتقاليد الجامعية، وكذلك الأستاذ الذي يُعيّن، ورئيس القسم والعميد ورئيس الجامعة. وتقوم هيئات الرقابة بمحاسبة الجميع حول مدى التزامهم أو مخالفتهم لقسم الأخلاق الجامعية.

خيال

إنه مجرد خيال. وفكرة إعادة اختراع الجامعة هي مجرد خيال. لكن أن يكون الخيال مولداً لأعمال أو لأفكار جديدة وعملية، فهذا ليس مجرد خيال.

الجامعات لم تعد أبراجاً عاجية

فايزة الخرافي(*)

س: كيف ينبغي التفكير في دور الجامعات في الدولة العربية مستقبلاً؟(**)

جـ: نظراً إلى تضاعف وتعاظم حجم المعرفة بدرجة متسارعة في عصرنا الحاضر، نتيجة للثورات العلمية والتكنولوجية الحديثة في مختلف المجالات من هندسة الجينات، وبدائل الطاقة، وعلوم الفضاء، وثورة المعلومات والإلكترونيات وغير ذلك؛

وحيث أن المعرفة أصبحت من حيث مضمونها العلمي والفكري والثقافي المحور الأساسي للتقدم المجتمعي في مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، فأصبح على الجامعات أن تلعب دوراً رائداً وإيجابياً في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية في مجتمعها، باعتبارها مؤسسات إنتاجية بالدرجة الأولى، ومواقع إنتاج واستثمار فكري وبشري لها دور في إحداث التنمية وضمان استمراريتها؛

وفي ضوء ما تمر به المنطقة العربية من تحديات إقليمية وعالمية، ومتغيرات سياسية واقتصادية وبيئية، وما يفرضه ذلك على التعليم الجامعي بالنسبة إلى إعداد المواطن القادر على

(*) مديرة جامعة الكويت

(**) في هذا المحور المتعلق بوجهات نظر مسؤولين وخبراء ومفكرين في التعليم العالي، توجهنا إلى الدكتورة فايزة الخرافي طالبين وجهة نظرها، وكنا قد وضعنا عدداً من الأسئلة بغاية استثارة التفكير، فارتأت الدكتورة خرافي مشكورة تقديم وجهة نظرها في صيغة إجابة عن الأسئلة المطروحة.

التعامل مع متطلبات العصر ومعرفة مفاتيحه، ومواجهة تحديات الحاضر وإرهاصات المستقبل ومتغيراته؛

تضاعف دور الجامعات العربية، وازدادت مسؤولياتها في الإعداد لمتطلبات التنمية في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، لمواكبة التطورات المتسارعة في عصر العولمة، ومواجهة تحديات خوض غمار القرن الحادي والعشرين.

س: ما هي التصورات حول المناهج والتخصصات الجديدة والملائمة لمستقبل التعليم العالي، وهل ثمة صيغ جديدة يمكن تبنيها؟ (الجامعة المفتوحة، التعليم عن بعد...الخ)

جـ: يجب الاهتمام بمتابعة تطوير مناهج الدراسة بما يتواكب مع التطورات العلمية المتسارعة، والتوسع في التخصصات التي تحتاجها خطط التنمية.

ومع التزايد الواضح والمتسارع في النمو السكاني، وبالتالي في عدد خريجي المرحلة الثانوية الراغبين في الالتحاق بالتعليم الجامعي، وعدم استطاعة الجامعات القائمة على استيعاب تلك الأعداد، وتعذر إنشاء جامعات جديدة، وتوفير متطلباتها من تكاليف مالية ضخمة، وقوى بشرية مؤهلة، مما يجعل المواءمة بين الكيف والكم عملية صعبة من حيث المحتوى والمستوى، وينعكس على أسلوب الأداء وعلى القدرة على تلبية احتياجات سوق العمل من التخصصات المطلوبة نوعياً وكمياً.

كان التوجه إلى استراتيجيات جديدة بالأخذ بأسلوب الجامعات المفتوحة، وكذلك بنظام التعلم عن بعد، مما يتيح فرصة التعليم الجامعي لمن يرغب، وهو ما أخذت به عدة دول منها أمريكا وبريطانيا واليابان والصين وتركيا وغيرها، وذلك من خلال عرض مناهج وبرامج الدراسة بواسطة الوسائل التكنولوجية الحديثة الإلكترونية (كمبيوتر/انترنت)، والإعلامية المسموعة والمقروءة والمرئية، لكل مستوى دراسي.

فإنه نتيجة لانفجار المعرفة وتطور تكنولوجيا الاتصالات، فإن قاعات المحاضرات تصبح غير مهمة وظيفياً في الجامعات، إذ نسمع الآن عن الحرم الجامعي الافتراضي، وهو تجمع جامعات غير موجودة فعلياً، ولكنها قضت على قيود الزمان والمكان وللتعليم، مع الوصول إلى المكتبات الإلكترونية، بما ييسر وصول التعليم إلى أكبر عدد من الطلبة والدارسين، وبما يتيح لهم الحوار مع أستاذهم عن بعد.

س: كيف ينبغي التعليم العلوم واستيعاب التطورات العلمية الحديثة، وتحديد العلماء والتخفيف من هجرة الأدمغة؟

ج: بالعمل على توطين العلوم والتكنولوجيا والبحث العلمي، وتوفير متطلبات البحث العلمي ودعمه، وتهيئة الجو المناسب لذلك، وتوفير البيئة العلمية الجيدة، وتلافي البيروقراطية، بما يقلل من تسرب الأدمغة العربية وييسر على المبعوثين الذين استكملوا دراساتهم وبحوثهم في الخارج مواصلة أبحاثهم العلمية في بيئتهم، لا سيما في ما يتصل بالمجتمع والبيئة، مع تيسير استمرار تواصلهم العلمي مع الجامعات ومراكز البحوث في مختلف الدول، وحضورهم المؤتمرات والندوات العلمية التي تعقد في تلك الدول، وتوفير الدعم الأدبي والمادي للباحثين بما يتيح فرصة استيعاب واستنبات التكنولوجيا دون الاقتصار على مجرد نقلها.

س: ما هي سبل توظيف البحوث في خدمة تطوير المجتمعات العربية؟

ج: بالعمل على دراسة المشكلات التقنية والاقتصادية والاجتماعية في قطاعات المجتمع واقتراح الحلول المناسبة لها، مع العمل على تنمية وتوطين المعارف والتقنيات التطبيقية بما يسهم في ترشيد الأداء في مختلف القطاعات، وفي زيادة رفاهية المجتمع.

ويتم ذلك بفتح قنوات الاتصال بين الجامعة وكلياتها، والهيئات والمؤسسات العامة والخاصة، والشركات والجهات المعنية في المجتمع، لتقديم الخدمات الاستشارية والبحثية والدورات التدريبية في مختلف المجالات. ويمكن أن يتم ذلك من خلال المكاتب الاستشارية، ولجان البحوث والتدريب والتطوير المهني والعلمي، وفقاً لقواعد منظمة، وذلك معمول به في جامعة الكويت حيث يوجد في كل كلية مكتب استشاري لهذا الغرض.

وتقدم الجامعة الدعم الكافي لبحوث أعضاء هيئة التدريس، بصفة عامة، في ما يهم المجتمع بصفة خاصة، وتوفير متطلباتها المالية والتجهيزية والبشرية، وتتيح للباحث فرصة تعيين مساعدين له في أبحاثه، مع فرصة حضور المؤتمرات العلمية المتصلة بما يقوم به من بحوث.

س: هل على الجامعات أن تكون في خدمة الوطن أم في خدمة العلم؟

ج: لم تعد الجامعات اليوم أبراجاً عاجية تعيش بمعزل عن مجتمعها، ولم يعد دورها مقتصراً على العلم للعلم، بل أصبحت من أدوات المجتمع الأساسية التي تعنى

بتطوير العلم والمعرفة من أجل النهوض بمجتمعاتها وأوطانها وحل مشاكلها. فإن الإنجازات التكنولوجية المتسارعة في طفرتها الخيرة، تم معظمها في قاعات ومختبرات الجامعات ومراكز البحوث، مما يقتضي الحرص على دعم الجامعات للنهوض بمهامها ومسؤولياتها لاسيما في عصر العولمة والتطورات التكنولوجية المتسارعة، ومتطلبات اللحاق بها، والاستفادة من إيجابياتها، وتلافي ما لها من سلبيات وانعكاسات على الجوانب الاجتماعية والثقافية.

س: ما هو موقع اللغة العربية وكيف ينبغي التفكير فيها من أجل تطوير التعليم العالي؟

ج: هناك جانبان بالنسبة إلى اللغة العربية وطلبة الجامعة:

الأول: ما لوحظ من ضعف مستوى الطلبة من خريجي المرحلة الثانوية في اللغة العربية، وبالتالي تعثرهم في دراستهم الجامعية، مما دعا جامعة الكويت إلى الإعداد لعقد اختبار قدرات اللغة العربية للطلبة المتقدمين للالتحاق بالجامعة. ومن لا يجتاز الاختبار يلتحق بدراسة تمهيدية في اللغة العربية.

الثاني: دور لغة التدريس في استيعاب العلوم ومواد الدراسة ومتابعة تطوير البحث العلمي وتوطينه، بما يوسع الدائرة، مما يقتضي تعريب العلوم وتدريسها، لإعادة توطين البحث العلمي في عالمنا العربي الذي كانت له الريادة في مختلف مجالات العلوم في بداية عصر النهضة العلمية للعلماء العرب في الرياضيات والكيمياء والفيزياء والطب والفلسفة والجغرافيا والاجتماع، منهم الخوارزي وابن الهيثم وابن حزم والبيروني وابن سينا والرازي وابن النفيس والزهراني وابن البيطار والكندي والإدريسي والمسعودي وحامد الغزالي وغيرهم كثيرون.

وكانت هذه العلوم تدرّس باللغة العربية في الجامعات الأوروبية، ويشهد التاريخ بأن أمتنا العربية تملك تراثاً حضارياً ازدهر عبر آلاف السنين، وتوقفت المسيرة تبعاً للهجمة الاستعمارية الشرسة على المنطقة العربية، وامتصاص خيراتها، ووقف تطورها، وتراجع الأمة العربية عن تراثها وتاريخها، مما يتطلب عودة الروح إليها واللحاق بالعصر والمشاركة الإيجابية في التطورات المتسارعة وتطبيقها من خلال تطوير التعليم العالي، ومتابعة البحث العلمي، واستيعاب التكنولوجيا، واستنباتها وتوطينها في البيئة العربية، وتعريب العلوم وتدريسها، مع ضرورة الحرص في عملية التعريب على معرفة متخصصين فيه وتوفير متطلباته بما يحقق الكفاءة والتعبير السليم، مع متابعة التطورات العلمية والمتسارعة، وتوفير قاعدة بيانات معربة (Data Base) في كل تخصص.

وهو ما دعا اتحاد الجامعات العربية في الستينات إلى اتخاذ توصية بالعمل على تعريب تدريس مختلف العلوم وترجمة الكتب الدراسية، وللأسف مازالت خطوات التنفيذ متعثرة.

ومن الأمثلة الواضحة في هذا المجال، اليابان عندما قامت بحركة ضخمة لترجمة مختلف المعارف والعلوم إلى اللغة اليابانية، وانصهرت معها، وتمكنت من توطين واستنبات وتنمية وتطوير العلوم والتكنولوجيا، وتفوقت فيها بدرجة ملحوظة، وتنافست وتفوقت وغزت أسواق العالم بما فيها الدول الأوروبية والأمريكية.

س: هل للنساء دور خاص في مستقبل التعليم العالي وكيف يمكن التفكير به؟

جـ: من الطبيعي أن يتزايد دور المرأة في مجلات التعليم العالي كطالبات، إذ تتزايد أعدادهن بنسب كبيرة عن أعداد الطلبة في معظم الجامعات العربية مع ظاهرة تفوقهن الملحوظ في دراستهن، سواء في الدرجة الجامعية الأولى أو في درجتي الماجستير والدكتوراه، وبالتالي تزايد عددهن في الهيئة التدريسية والبحثية بما في ذلك مرتبة الأستاذية ويشغل بعضهن وظائف قيادية في الجامعات.

الجامعات في العالم العربي أدوات إنقاذ

ليلى شرف(*)

لعبت الجامعات في بدايات عصر النهضة ومع مطلع القرن العشرين دوراً أساسياً في توفير قوى بشرية عربية مميزة ساهمت في تنشيط الحياة الفكرية والأدبية وتحريك الأجواء السياسية الوطنية والقومية، وطرح شعارات الاستقلال وعناوين التنمية المطلوبة لمجتمعاتنا، كما استطاعت أن تتسلم مسؤوليات قيادية في أجهزة الدولة وفي المؤسسات المدنية عندما حل عهد الاستقلال في عدد من الدول العربية.

وبقيت الجامعات، على محدودية عددها وانتشارها الجغرافي آنذاك، تلعب هذا الدور التنموي الكبير حتى منتصف القرن الماضي عندما بدأت الأحداث السياسية المتتابعة في منطقتنا تحمل تغيرات جذرية في البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية لمجتمعاتنا بل ومضامين عقائدية انعكست في فلسفة التنمية وفي توجهاتها وغاياتها.

وكان لا بد أن تتأثر سياسة التعليم العالي بهذه المنطلقات الجديدة التي وعدت باستراتيجيات تنموية طموحة تحتاج إلى أعداد كبيرة من القوى البشرية المتخصصة والمدربة، كما دعت إلى ما أسمته بديمقراطية التعليم وفتح أبواب الجامعات للمتميزين وغيرهم بغض النظر

(*) عضو مجلس الأعيان الأردني (١٩٨٩-٢٠٠١) وزيرة سابقة في الحكومة الأردنية، عضو مجلس أمناء الجامعة الأميركية في بيروت- لبنان (١٩٧٩-٢٠٠٠).

عما إذا كانت إمكاناتهم تؤهلهم للتخصصات العليا. وانتقلت العدوى إلى دول عربية أخرى، فاتسع مجال التعليم العالي وانتشرت مؤسساته ولكن على غير هدي ودون تخطيط وفهم واضح لرسالة الجامعات ودورها، ومعظمها مؤسسات رسمية حكومية، وازداد الضغط الشعبي على الالتحاق بالتعليم العالي سعياً وراء ارتقاء السلم الاجتماعي أو أملاً في الوصول إلى مراتب وظيفية مرتفعة، فاكتظت الجامعات العربية بأعداد لم تكن البنية التحتية من منشآت ومكتبات ومجالات البحث العلمي والهيئة التدريسية المتخصصة والمتقدمة معدة لها وقادرة على استيعابها. فدخل التعليم العربي الجامعي في أزمة وفقد دوره أو كاد، وضعفت مخرجاته وهزل البحث العلمي الذي هو أحد ركائزه وأصبح أشبه بامتداد للتعليم الثانوي في معظم الجامعات. ولولا وجود بعض الجامعات الأهلية الأجنبية في بعض بلداننا، وعدد قليل من الجامعات العربية التي لا تزال تتمسك بمتطلبات التعليم العالي وقواعده، لتحولت الأزمة إلى كارثة.

واليوم العالم يمر بمرحلة تغير متسارع تشكل المعرفة فيه الوقود المحرك، يجد العالم العربي نفسه وكأن المتغيرات هذه قد فاجأته وهو على غير استعداد سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وثقافياً وعلمياً وأصبحنا بحاجة إلى عملية إنقاذ سريع لعل الجامعات واحدة من أدواتها الحاسمة.

إن أي عملية استشراف لموقع الجامعات ودورها في مجتمعنا يجب ألا تعيدنا إلى اكتشاف العَجَل من جديد. فهناك دور أساسي واضح وقواعد راسخة في التقاليد العالمية، وإذا كنا قد شذذنا عنها بفعل الضغوط السياسية سواء الشعبية منها أو الرسمية فإن أول خطوة في عملية الإنقاذ هي العودة بها إلى المسار الصحيح وإلى قواعدها الأساسية وهي توفير الاختصاص في مجالات العلوم والمعارف المختلفة من جهة، ومن جهة أخرى البحث العلمي المجرد، والبحث العلمي المتصل اتصالاً مباشراً بعمليات التنمية ومتطلباتها، وإجراء الدراسات المرتبطة بالسياسات العامة التي يستطيع صانع القرار في مجتمعها الاستعانة به أو الارتكاز إليه. وهذا يتطلب أولاً رفع التدخل الرسمي عن كاهلها في مجالات الإدارة والأكاديميا وفي حراكها الداخلي بما في ذلك حرياتها الأكاديمية والطلابية وحمايتها من الاكتظاظ وسياسات القبول التي تعيق اندفاعها نحو تحقيق رسالتها. فالجامعات هي الفضاء الذي يولد فيه الإبداع والتجديد فتتجدد معها المجتمعات وتتسع مداركها وآفاقها.

ولكن هذه لا يعني أن علينا أن نقف عند هذا الدور الذي نعرفه اليوم للجامعات،

ومتطلبات العصر تتراكض من حولنا، بل المقصود أن تنطلق الرؤى المستقبلية للتطوير من هذا الدور الأساسي لكي نرتكز إلى قواعد واضحة ولا نضيع في متاهات جديدة. فالمطلوب من الجامعات، منطلق الانفتاح ومركز الإبداع والتجدد الدائم، أن تتفاعل مع عصرها ومتطلباته وأن تطور مناهجها وبرامجها بل ربما هيكليتها وأدوات التعليم وأساليبه. ومع تغير مصادر المعرفة وطرق الوصول إليها مطلوب منها التوسع في أساليب تقديم المعرفة دون أن تتخلى عن طرقها الكلاسيكية المعروفة. أقول ذلك لأنني أؤمن بالتفاعل والتلاقح بين عقول الطلبة والأساتذة ولأنني أؤمن أيضاً أن من وظائف الجامعات صقل الإنسان، ليس فقط بالمعرفة البحتة بل بأصول التعامل معها ومع أقرانه ومجتمعه ومع مخرجات علمه، وأن ترفعه إلى مراتب إنسانية أعلى. ولعل مجال الصقل هذا وتأكيد أخلاقيات العلم بموازاة تقديم العلم نفسه من أهم مجالات الفشل في جامعتنا العربية. من هذا المنطلق، تبقى الأساليب التقليدية القديمة في التفاعل بين الطلبة أنفسهم ومع أساتذتهم من أهم عوامل الإنضاج العلمي وقواعد الانفتاح الإنساني وبناء قيم التواصل العلمي والنقاش المحفّز على الإبداع. وإذا كان هذا الجانب من التعليم العالي هاماً كمبدأ عام في جميع أنحاء العالم فإنه في عالمنا العربي يتخذ أهمية خاصة بسبب طبيعة المرحلة التنموية والفترة الانتقالية التي نمر بها من تطوير الهياكل التقليدية لمجتمعاتنا وتطوير سلم قيمنا بتعميق بعضها وتحديث بعضها الآخر، واستنباط قيم جديدة تفرضها علينا طبيعة التطور، وتطوير دور الفرد والجماعة ومسؤوليتهما العامة في حراك المجتمع وعملية التنمية الشاملة والمستدامة، وتطوير مبدأ الحكم الرشيد وممارساته وعلاقة المواطن به: باختصار، تطوير «المواطنة» الصالحة للعصر الجديد، والجامعات تلعب في ذلك دوراً رئيسياً.

من هنا تصبح قضية التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة قضية لا تخلو من الإشكالية برأيي؛ فهي من جهة آليات أصبحت ضرورية في عصر تقنيات الاتصال ونقل المعارف تلجأ إليها المجتمعات المتطورة، ولا شك أن المجتمعات النامية بحاجة إليها بل لعلها أشد حاجة لسد العجز في قدرتها على استيعاب أعداد طالبي التعليم العالي؛ وهي آليات قادرة على تقديم المعارف والعلوم والتخصص في مجالات معينة، ولكنها غير قادرة على صقل الإنسان الجديد الذي ينتجه التفاعل الإنساني المباشر عقلياً فكرياً، واجتماعياً حضارياً، وهذه غاية هامة في عملية تطوير المجتمعات.

لذلك فإن آليات التعليم عن بعد والجامعات المفتوحة لا يمكن أن تحتل المرتبة الأولى في التطوير الكلي المتكامل للإنسان مهما ازداد اعتمادنا على تكنولوجيا الاتصال والتعليم ولكنها يمكن أن تخدم أغراضاً مكملة لنظم التعليم العالي ومؤسساته الكلاسيكية مثل التعليم المستمر، أو خدمة من يتساقطون من النظم التعليمية ثم يعودون إلى التعليم أو أولئك الذين يرغبون في تغيير اختصاصهم والتوجه إلى مجالات أخرى، أو لمتابعة علوم ومعارف جديدة أو آخر تطورات اختصاصاتهم والتدرب عليها أو حتى كمساعد مكمّل في حينه للدراسة التي يتلقاها الطالب أو الاستفادة من خبرات متخصصين وعلماء في بلاد بعيدة بالاستماع لمحاضراتهم وأبحاثهم عبر شبكات الاتصال في جامعات متعددة في سائر أنحاء العالم، لسد فراغ أو استكمال معرفة، أو مناقشة موضوع في أحد مجالات المعارف المتجددة، أو إجراء المناقشات بين عدد كبير من المتخصصين في لقاءات جماعية على شبكات الاتصال بين بلدان متباعدة، كما أثبتت نجاعتها في تدريب الملتحقين بها على مهن للخدمات الحياتية اليومية.

قد يقال إن هجمة عصر الكمبيوتر وثورة الاتصال والمعلومات جاءت كاسحة ولا يمكن مقاومتها وإن اللجوء إلى هذه الآليات الجديدة يتزايد بشكل متسارع تبدو معالمه واضحة في الدول المتقدمة حتى برزت ظاهرة سميت بـ (personal sovereignty) أو السيادة الفردية في الحصول على المعلومة. هذا صحيح، والمطلوب هنا ليس مقاومة الآليات الجديدة وهو أمر مستحيل طبعاً، ولكن الانتباه إلى أن هذه السيادة الفردية (personal sovereignty) قد تؤدي إلى انعزال الفرد عن مجتمع التواصل الإنساني في تبادل المعرفة والتعامل معها، وستؤثر في السلوك الإنساني عامة وعلاقة الترابط الاجتماعي والعلمي كما عرفته المجتمعات عبر التاريخ. قد تكون هذه ظاهرة حتمية في المستقبل ولكني أزعم أن معظم المجتمعات العربية لا تزال هيكليتها «قبلية» بالمعنى المتنوع للكلمة والانتقال بها من هذا المجتمع وقيمه وعلاقاته المتشابكة إلى مجتمع «الفردية» في التعامل مع المعرفة قد يؤدي إلى ظواهر مدمرة في جميع مناحي الحياة، والحياة العلمية الثقافية ليس أقلها تضرراً. من هنا تنشأ أهمية دور الجامعات في صقل الفرد وتزويده القدرة على الانتقال شيئاً فشيئاً من مراحل معينة في تطوره الاجتماعي الإنساني إلى التعامل مع مراحل جديدة بشكل متوازن ومنفتح لا يقضي على عناصر إيجابية تحافظ على إنسانيته وما اتصف به عبر التاريخ الإنساني الحضاري في أنه «حيوان اجتماعي»، وتنقله في الوقت نفسه إلى عالم جديد يتعامل مع آليات جديدة ومعرفة جديدة.

لكن التجديد والتجدد ليسا في آليات تقديم المعرفة فقط بل في مضامين هذه المعرفة، وهنا يُطرح السؤال: «ما هي المناهج والتخصصات الملائمة لمستقبل التعليم العالي؟» وأول ما يتبادر إلى الذهن إنه يستحيل حصر التخصصات التي ستتوالد مع التوسع المتسارع في آفاق العلوم ومجالاتها بشكل لم يسبق له مثيل؛ لكن المؤشرات التي تلمع في أفق الحاضر وترسل إضاءات على المستقبل تشير إلى عدد من العلوم سيكون لها دور كبير في تطوير المعارف وتطبيقاتها في القرن القادم. أشير هنا إلى مثلين أو ثلاثة منها فقط:

لعل العلوم البيولوجية بمختلف فروعها ستحتل مكاناً بارزاً لأنها تتصل مباشرة بصحة الإنسان وحياته وديمومة هذه الحياة ونوعيتها، بل إنها تخترق ذرات الجسم البشري وقد تحدد شكل الإنسان الجديد حتى نكاد نتساءل هل سنقفز على سيرورة التطور والارتقاء التي عرفناها وعلى ظاهرة التغيار الإحيائي (Mutation) لنصل إلى صنع إنسان المستقبل، ليس بالمعنى الفكري والتربوي هذه المرة ولكن بالمعنى الجسدي!!.

علوم البيولوجيا إذاً يجب أن تحظى باهتمام القيمين على الجامعات لأنها كما يبدو ستكون من أهم علوم المستقبل. ثم هنالك اختصاصات جديدة سوف تبرز من الاتجاه الذي نلحظ بداياته الآن وهو دمج معارف واختصاصات في مجالات مختلفة، لها الآن فروعها المستقلة لتخلق علوماً جديدة. كذلك تبرز إلى المقدمة علوم الرياضيات والفيزياء لأنها قاعدة هامة لعلوم عديدة أخرى مرتبطة باهتمامات المستقبل من فضاء واتصالات وميكانيكيات وإلكترونيات متطورة وغيرها. ولنعترف: لقد كان الإقبال على الاختصاص في علوم الفيزياء والرياضيات ضعيفاً جداً في عالمنا العربي لأن فسحة العمل في هذه المجالات كانت محدودة. غالباً ما تنتهي بالمتخصص في سلك التعليم في مدارسنا الثانوية بسبب ضعف الحركة العلمية المنتجة في بلادنا.

وهذا ينقلنا إلى السؤال الهام: «كيف ينبغي تعليم العلوم واستيعاب التطورات العلمية الحديثة وتحديد دور العلماء؟» ثم «كيفية التخفيف من هجرة الأدمغة؟» وأول ما يجب الانتباه له باعتقادي هو أن التعليم العالي لا يتحرك في فراغ، وهو يتعامل مع مخرجات التعليم الأساسي والثانوي، فتعليم العلوم من أجل خلق مجتمع يستوعب التطورات العلمية الحديثة ويساهم فيها يتطلب مناهج دراسية تهيئ عقل الفرد منذ بدايات تفتحه الدراسي وتدربه على التفكير العلمي والتحليلي، على الفكر

الذي يستطيع أن يستنتج ويبدع وأن يستفيد من معرفة لفتح آفاق معرفة جديدة ويطور عنده عقلية قابلة للجديد تقبل على المعارف الجديدة ولا تخاف من المجهول؛ وهذا ما لا نتمتع به اليوم في مناهجنا المدرسية أو أساليب التدريس في معظم بلداننا العربية باستثناءات قليلة؛ وهي حالة لا توفر الظروف المطلوبة للوصول إلى جو علمي عام يستطيع التعامل مع العلوم الحديثة ونتاجها أو يهيئ نواة من العلماء يساهمون في الإنتاج العلمي ونقل المجتمع من حالة اللامبالاة والتلقي السلبي تجاه الاكتشافات العلمية وآثارها، إلى حالة التفاعل الإيجابي والترقب الواعي لما يدور حوله. لذلك فإن أول المتطلبات هو الإعداد لمثل هذا المجتمع الذي يجب أن يبدأ قبل مرحلة الجامعة، ومن أجل هذا نحتاج إلى تغيير جذري في مناهجنا المدرسية وأساليب التدريس وآلياته.

من ناحية أخرى، تعليم العلوم المتقدمة في الجامعات وفي عصر مثل عصرنا لا يمكن أن يكون منفصلاً عما يحدث في العالم؛ ومن أهم آثار الانفجار في مجال الاتصالات هو سرعة انتقال المعلومات وتبادلها؛ وهذا ما يجب الاستفادة منه في تغذية مادة التعليم العلمي وأساليبه وإغناء الاختصاصات في جامعاتنا وإدخال طلابنا إلى فضاءات العلم العالمية المتقدمة.

ولكن العلوم والإنتاج العلمي لا يولد إذا كان العالم معزولاً يعمل منفرداً، لا يتكامل بحثه مع أبحاث غيره وقد يبني عليها أو يستفيد منها أو يطورها، ولكي يصبح المجتمع منتجاً للعلوم يجب أن ينشئ أنظمةً تترابط فيها الجامعات والهيئات المعنية بالإنتاج العلمي وتتواصل للتفاعل والتكامل في الأبحاث والتعاون وتبادل المعلومات؛ وعلى جامعاتنا أن تتخطى حالة العزلة بعضها عن بعضها الآخر وعن المؤسسات الأخرى العاملة في مجال العلوم وتتخلى عن التفرد بالمعلومات وعدم تبادل الخبرات والتنافس غير الصحي في مجال الإنجاز العلمي، وإن كان ذلك جائزاً بدرجات معينة وفي أحوال معينة في عالم العلم والعلماء. والمطلوب ليس الانفتاح والتعاون العلمي على الصعيد الوطني فقط بل على صعيد الفضاء العربي كله ومع مؤسسات عالمية لكي تصبح جامعاتنا جزءاً من الحركة العالمية في مجال البحث والتطوير والتطبيق؛ وعندها سوف نجد مكاناً لأدمغتنا المنتجة، وعندها سيجد علماؤنا الشباب مساحات لهم للتفاعل والنماء والإنتاج ويصبح فضاؤهم العلمي الفضاء العالمي؛ وعندها أيضاً سيتمكنون من توظيف علومهم وتطبيقاتها لخدمة مجتمعهم.

يُطرح هذا كله قضية هامة في مجال التنمية ويبرز السؤال: «ما هي سبل توظيف البحوث لخدمة المجتمعات العربية وتطويرها؟» ويستتبع ذلك سؤالٌ آخر: «أن تكون في خدمة الوطن أم في خدمة العلم؟»

إن انتقال البحث العلمي إلى خدمة عمليات التنمية والتطور يعمق التواصل مع المجتمعات ويعزز عندها شعور «التبني» للعلوم وجهود البحث العلمي وتشعر بالفائدة المباشرة منها ولا يبقى عالم العلم بعيداً عن عالم الحياة اليومية المعاشة وتردم الهوة بينهما.

لكن عبء هذا التواصل لا يقع على أكتاف الجامعات ومؤسسات البحث العلمي وحدها بل هو طريق ذو مسربين يفترض أن تفتح المؤسسات والهيئات الرسمية والأهلية المستفيدة من نتائج البحث العلمي ومخرجاته أقنية الاتصال مع مؤسساته المختلفة.

مجالات التواصل هذه متعددة الجوانب؛ فالعلوم البحتة تسهم في خدمة قطاعات واسعة في المجالات الاقتصادية، الصناعية والزراعية، وفي مجالات الصحة والتغذية والبيئة، وفي مجالات تطوير التكنولوجيا بأنواعها وقطاعات أخرى واسعة يصعب حصرها. والاستفادة من نتاج الأبحاث العلمية لا تكون باستيرادها واستيراد تطبيقاتها فقط إذا أردنا أن نردم فجوة التطور بيننا وبين العالم المتقدم؛ والواقع أنه قد يكون أحياناً من الصعب استيراد بعض نتائج هذه الأبحاث خاصة في ظل القوانين والاتفاقيات الجديدة المتعلقة بالملكية الفكرية، وهذا بتطلب بل يحتم على المجتمعات أن تفعّل قدراتها العلمية وتعنى بتنمية مجتمع العلماء والبحث العلمي وتجعل من رصد المخصصات المالية لذلك أولوية هامة لكي تستطيع أن تكون جزءاً من الحركة العلمية العالمية ويسهل عليها تبادل المعارف والمشاركة في مشاريع بحثية دولية تعود عليها علماء ومجتمعاً بالفائدة العملية والعلمية. ونحن في العالم العربي لا نشكو قلة الموارد المالية التي يمكن تخصيصها لذلك، إذا عرفنا التنسيق بين دولنا المختلفة وإقامة المؤسسات المشتركة المتخصصة وتحديد أولوياتنا.

من جهة أخرى، العلوم الاجتماعية هي وسيلتنا لفهم مجتمعاتنا والتغيرات التي تحصل فيها، وهي قادرة على البحث في متطلبات عمليات التنمية وآثارها وعلى تقديم التوصيات لصناع القرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي ومتابعة الظواهر التي تتطلب اهتماماً خاصاً أو مراجعة أو تطويراً أو تصحيحاً.

لكن هذا الدور للجامعات لن يتحقق إلا إذا فُتحت مسارب الاتصال بين صناع

القرار على مختلف مجالات المسؤولية ومراتبها وبين الجامعات واستعانت الجهات الأهلية والرسمية بالجامعات لإجراء البحوث وإبداء الرأي وتقديم التوصيات، قبل أن يتخذ صانع القرار قراره. والمؤسف أن تجارب الماضي في معظم دولنا تشير إلى التباعد بين مؤسسات البحث العلمي وفي طليعتها الجامعات وبين متخذي القرارات التنموية عامة سواء كانت أهلية أو رسمية. وكم من أبحاث وتوصيات كان يمكن أن تصنع الفرق بين النجاح والفشل قُدّمت لمتخذي القرارات فدفنت في دروجهم!

من ناحية أخرى، إن المتخصصين في الاجتماعيات قادرون على إطلاق وقيادة وتنفيذ حملات التوعية والتواصل مع المجتمع في قضايا عديدة مثل شؤون الصحة العامة، والتغذية، والبيئة، والقوانين الحاكمة لحياة المجتمع اليومية وغيرها؛ ولأنهم ينطلقون من جامعات تكون لهم صدقيتهم الخاصة في المجتمع وأثرهم الإيجابي المؤثر.

من هذا كله لا نستطيع الفصل باعتقادي بين دور الجامعات في خدمة العلم ودورها في خدمة الوطن، لأن أبحاثها لا تدور في فراغ والبحث العلمي، في أي مجال كان، يخدم عملية التطور والتنمية الشاملة المتكاملة؛ ولكن الشرط الأساسي في ألاّ ينحصر هذا الدور في خدمة العلم وحده معزولاً عن المجتمع وحاجاته هو أن يفتح هذا المجتمع أقنية الاتصال والاعتماد المتبادل بينه وبين مجتمع العلم والعلماء.

في خضم هذا النقاش المتصاعد الوتيرة في العالم العربي حول دور العلوم في خدمة المجتمعات وتعليم العلوم واستيعاب التطورات العلمية الحديثة، تبرز قضية يشتد حولها الخلاف هي قضية «اللغة العربية ودورها في مجال التعليم العالي وتعليم العلوم». وينقسم المتحاورون في هذا إلى فريقين رئيسيين: فريق يريد تعريب تعليم العلوم وفريق يرى أن التعليم يجب أن يعلم بلغة إنتاجه. فقد كانت اللغة العربية لغة العلوم يوم كان العرب منتجين لها وكانت الشعوب تتعلم العربية لتفهم العلوم ولتنتجها، ولكن اللغة العربية لم تعد لغة إنتاج العلم ولذلك فأنا من الذين يعتقدون أنه إذا عرّبنا تعليم العلوم البحتة فإن علماءنا سينقطعون عن المتابعة اليومية للتطورات العلمية والتغيرات المتسارعة في مجالات اختصاصهم؛ فالترجمة غير قادرة على مواكبة التسارع الحاصل في تطور العلوم؛ ثم إن التواصل الضروري بين مجتمعات العلم في مختلف اللغات يفترض وسيلة تفاهم علمي مشتركة إذا أردنا أن يدخل علماؤنا الفضاء العلمي العالمي.

يقول دعاة التعليم باللغة العربية إننا لن نتمكن من تطوير لغتنا العربية

لاستيعاب العلوم الحديثة إذا لم تكن هي وسيلة تعليم العلوم وان العالِم لا يمكن أن يبدع إلا بلغته الأم. وباعتقادي أن تطويع اللغة يكون باستعمالها في تعميم المعرفة بالعلوم للعامة، في المقالات التي تعرّف بالاكتشافات العلمية في الصحف والمجلات اليومية غير التخصصية وفي البرامج الإذاعية والتلفزيونية التي تعنى بذلك وفي محاضرات للعموم تشرح مخرجات بعض العلوم وتطبيقاتها، وغير ذلك من أساليب التوعية المجتمعية بالعلوم وآخر تطوراتها واكتشافاتها واستعمالات مخرجاتها.

كما أن تأهيل، أو لنقل توطين العلوم البحتة، يمكن أن يؤسَّس على قاعدة عامة للتعريف بأسس العلوم الحديثة بترجمة أمهات الكتب المعنية بها والتي تشكل أرضية واسعة لفهم التطورات العلمية والتعرف إلى تعريفاتها الأساسية والضرورية لمرافقة تطوراتها. أما قضية الإبداع فالعلم ليس شعراً ولا كتابة إبداعية، العلم علم وحقائق ومعادلات وتجارب واستنتاجات وهذا لا يربط بلغة أم أو لغة وافدة.

هذا من ناحية العلوم البحتة، ولكن اللغة العربية قادرة على استيعاب وتطوير وتعليم العلوم الاجتماعية والدراسات الإنسانية ويمكن، بل لعله من الضروري، إدخال تعليم اللغة العربية في حقل التعليم العالي على بعض هذه العلوم والدراسات وتطويع تعابيرها واستعمالاتها وإعفائها ولكن دون الانقطاع عن نتاج لغات البحث في هذه الحقول في العالم كالدراسات الاجتماعية والاقتصادية والسيكولوجية والفنية والأدبية، ودون الانقطاع عن النتاج الإبداعي العالمي الفني والأدبي لأنه يغذي إبداعنا وعطاء مبدعينا.

ولا بد من أن نضيف هنا أن اللغة الإنجليزية مثلاً أصبحت وسيلة التواصل العالمي ولا بد من إتقانها حتى عندما نكون معنيين بعلوم ومعارف نفضل فيها استعمال لغتنا العربية كوسيلة للتعليم والتعبير.

تبقى قضية أخيرة هي «قضية المرأة والتعليم العالي وهل لها دور خاص في مستقبله؟»

لقد أصبحت قضية المرأة واحدة من أهم قضايا الساعة لأنها تمر بفترة انتقالية حاسمة يتغير فيها دورها وتتغير صورتها عن ذاتها وفي مجتمعها وقد قطعت مراحل الإعداد لدخول الحقل العام بجدارة واستحقاق من دراسة، واختراق لسوق العمل والوصول إلى بعض مراكز صنع القرار _ وإن بأعداد لا تزال محدودة _ ولكنها لم تصل بعد إلى تحطيم جميع العقبات ودخول الطريق المفتوح السريع الواسع في حراكها الاجتماعي العام، ولا يزال التساؤل عن دورها هنا ودورها هناك

وهل تدخل هذا المجال أو ذاك وهل تستطيع أن تجمع بين دورها التقليدي ودورها الجديد ولأيهما تعطى الأولوية.

ومن بين التساؤلات دورها في التعليم العالي ومؤسساته. لقد أثبتت التجارب والوقائع أن النساء قد تميّزن في مجال التعليم سواء في المستوى الثانوي في المدارس أو في المستوى الجامعي؛ والأرقام والنتائج عندنا في الأردن تؤكد ذلك، وأعتقد أنها هكذا في العديد من دولنا العربية، لذلك فلا أرى سبباً مبرراً أن يطرح أي تساؤل عن دورهن في هذا المجال، لقد تساوت النساء مع زملائهن الرجال في القدرة على خوض مجال التعليم العالي بنجاح سواء في التعليم أو في الصبر أو المواظبة على البحث العلمي. وكما هي الحال في معظم جوانب العمل العام، لا تزال أعدادهن أقل بكثير مما هو مطلوب لصنع القفزة المرجوة في دورهن أو أثرهن.

لقد آن لأي سقوف زجاجية غير منظورة أن ترفع ليصبح صعود المرأة في مجال الجامعات والتعليم العالي والبحث العلمي إلى مراتب القيادة والتأثير، لا تقف دونه عوائق هي من رواسب الماضي والعادات البالية أو للتجاهل المتعمد للإمكانيات حتى لا تضيع قدرات هائلة يمكن أن تدفع في مجالاتها إلى آفاق جديدة وتساهم في إغناء دنيا الجامعات في الداخل وتعميق أثرها في الخارج.

الـملاحـق

ملحق رقم (١):
ملخصات الأبحاث

Suzanne Abourjeili

Diplômées de niveau Licence et marché d'emploi au Liban

En octobre 1998, l'Association Libanaise des Sciences de l'Education nous a chargés (Dr. Gaby Saliba et moi) d'étudier les conditions socio-professionnelles des diplômés de niveau Licence ou équivalent (promotion 1992-1993), cinq ans après leur graduation. Un échantillon représentatif a ainsi été composé au sein de six catégories de spécialisations, regroupant 399 femmes sur 652 diplômés (61% de l'ensemble). Ainsi, dans quelle mesure la formation universitaire de niveau Licence ou équivalent assure-t-elle des chances et une qualité d'emploi aux diplômées?

La détention d'une Licence ou équivalent augmente les chances d'emploi et élargit l'éventail des choix professionnels de la diplômée, surtout dans les deux années post-universitaires, l'ôte complètement à la classe des ouvriers et la place dans les catégories des fonctionnaires ordinaires et des classes intermédiaires et, beaucoup moins qu'elle ne le fait pour les hommes, dans les classes supérieures. Elle n'empêche pas pour autant la féminisation des filières et des professions éducatives en premier lieu, puis de celles médiatiques et littéraires, et la prédominance des hommes dans les métiers industriels souvent réservés pour les sortants des Facultés de Génie et de Sciences exactes.

Elle ne garantit pas pour plus que le cinquième des diplômées une stabilité professionnelle: rémunération légalement et économiquement inadéquate et instable, manque d'allocations sociales et de formation continue, incongruence entre la profession et la formation initiale, ce qui perturbe leur professionnalisation.

La formation universitaire dote la diplômée de compétences transversales telles que la communication en langue étrangère, l'établissement de relations humaines, l'adaptation aux besoins du

marché d'emploi, la construction de représentations professionnelles lucides, et l'auto-formation, beaucoup plus que de compétences techniques spécialisées.

L'origine sociale détermine dans une large mesure la qualité des conditions professionnelles de la diplômée dans le marché d'emploi, qui valorise le diplôme pour sa fonction de "sélection des qualités comportementales et morales socialement souhaitées", et qui vont normalement se retrouver chez les plus favorisés, plus que pour celle de "certification des compétences professionnelles acquises". Il n'en demeure pas moins que l'insertion professionnelle de la diplômée est le fruit de toute une interaction psychosociale et d'une construction personnelle de sens.

Abubaker Bagader

Women, Higher Education and Society: A Gender Perspective. (Case Study from Saudia Arabia)

This article studies the impact of women's education on their participation in the work-place and in society at large. The article uses three ideal types to analyse the situation:

a) the ideal type of Tawadud, the slave girl, showing how her education and talent was in accordance with male dominance, and so was accepted as a sign of pleasure for men;

b) the "Arab women in the field" type, not generally desired, and even felt to be threatening to male dominance, and so is either fought or neglected;

c) the passive but accumulatively ideal type of women's education and work in Saudia Arabia, which gives the impression that it is under the control of male dominance, while in fact the demands of these women have become societal demands and dictates.

Najla Bashour

Ibrahim Abu Lughod and Higher Education: A National View

Ibrahim Abu Lughod perceived higher education in the Arab countries in general, and in Palestine in particular, as an integral part of

the processes of national unification, independence and modernity. Hence he believed it necessary to adapt its structure, curriculum, specializations and methods to these aspirations. Through this vision he saw the Open University - and specifically the Jerusalem Open University – as a system that would suit the dispersed Palestinian people. He saw higher studies as the only means for producing trained manpower efficient enough to help build a modern society, and believed in an interdisciplinary approach within a cultural context.

Abu Lughod also considered the training of future citizens in democratic techniques and in commitment to society's national, social and economic causes, as a necessary aspect of a university's role.

Noha Bayoumi

Le rôle culturel des femmes professeurs à la faculté des lettres de l'Université Libanaise.

Cette étude s'efforcera de cerner le rôle culturel joué par les femmes professeurs, dans les cinq sections de la faculté des lettres et sciences humaines.

Nous tenterons ici :

-de faire le point sur leur statut culturel dans cette institution universitaire publique, à travers ses politiques, qui favorisent ou qui empêchent, l'épanouissement et l'élargissement de leur rôle culturel.

-de montrer la nature et la diversité de leurs oeuvres culturelles (recherches, conférences, séminaires.)

-de retracer les effets de leur rôle culturel dans les différentes sections, ainsi que dans la société libanaise.

Mouna Cherkaoui and Mohamed Berdouzi

Higher Education Reform in Morocco

L'enseignement supérieur marocain s'inspire du modèle français. Depuis l'indépendance ce système a connu d'importantes transformations dictées par les besoins du pays en cadres dans les années suivant l'indépendance, par la pression démographique et par des considérations

politiques. Les différentes réformes entreprises ont été conçues comme des réponses à des crises ponctuelles et n'ont pas toujours été l'expression d'une stratégie du savoir à long terme. La réforme actuelle vise à répondre au contraintes et lacunes du systéme existant. Si elle comporte des éléments indéniablement positifs, elle souffre d'un manque de "time table", de précision quand au moyens financiers nécessaires à la conduite de la réforme et d'ordonnancement des priorités. Cette réforme , de plus, n'adresse qu'indirectement deux questions cruciales mais politiquement sensibles: l'assurance d'accès des bacheliers à au moins un établissement d'enseignement supérieur et le paiement des frais de scolarité.

Watfa' Hamady Hashem

The Specialized Alumnae and the Curricula in the Public and Private Arts Institutes in Lebanon

After a brief look at the history of theater in Lebanon, this study examines the curricula of the major academic training centers for actors in Lebanon, i.e. The IESAV (Institut des études sceniques, audio-visuelles et cinématographiques) at the Université Saint-Joseph in Beirut, ALBA (Académie Libanaise des Beaux Arts), the Communication Arts Department at the Lebanese American University, the Department of Acting at the Lebanese University, as well as the Department of Theater attached to the Training Division of the College of Education, also at the Lebanese University.

In doing so, the paper establishes the points of contact and distance between the academic world on the one hand and the job market on the other. The aim of this examination is to determine the historical and present causes of the absence of a suitable and fruitful relationship between the university and the commercial theater.

Fadia Hoteit and Rose Debbas

Gender Discrimination in Universities in the Arab World

This study investigates the state of discrimination against university women professors in the Arab world. Our hypothesis is that the gap between female and male university professors in higher academic ranks and decision-making positions represents gender discrimination.

This exploratory research shows that there is indeed a level of discrimination against women but there is little awareness of it.

Age, class, family support and lack of involvement in civil society have interacted to dilute both the effects and the awareness of discrimination against women professors. Furthermore, the study shows that gender awareness is positively related to the level of democracy in a country, and to the degree to which women's issues are marginalized, relative to issues of poverty and national security.

Finally, this study shows that Arab women professors are deeply involved and committed academically, but need to be more involved in the public sphere.

Hassana Moheiddin

Information Science in Lebanon: The Origins, Present Situation, and Future Prospects of a Specialization.

This study presents the state of the Information Science specialization first in general, then in the Arab world, and finally, and most particularly, in Lebanon. It deals with the origins and present condition of this field, as well as with its prospects in the future.

The universities and colleges that offer this major in Lebanon are identified, and the subjects taught recently in the Faculty of Informational Science and Documentation at the Lebanese University examined.

Finally this study delineates the problems confronted in applying the major, and the solutions offered by professionals and other experts in the field.

George Nahas

La formation universitaire entre la méthodologie didactique et le role du professeur

L'objectif de cet article est de clarifier la relation existante entre la méthodologie éducative et la didactique en vue d'un meilleur rendement au niveau du produit final de l'Université. L'état des lieux au Liban est pris en référence.

Les professeurs de l'université détenteurs de diplômes du troisième cycle n'ont en général pas reçu de formation pédagogique malgré l'importance de leur rôle formateur. L'hypothèse de cet article est que l'absence d'une méthodologie compacte influe négativement sur le rendement universitaire.

Le point de départ de cet article est que l'approche méthodologique dépasse l'adoption de techniques éducatives. Elle est ancrée sur la formation de l'esprit critique et l'acquisition du potentiel de construction des connaissances dans une atmosphère de liberté ouvrant la voie à la découverte et à la créativité. Le professeur est le garant d'une telle formation.

L'article conclue en insistant sur l'importance d'une remise en cause profonde de l'approche éducative dans les universités et de l'adoption d'une politique de formation liant le travail universitaire à la recherche, à la liberté académique et à l'esprit critique.

Hoda Risk

La relation entre l'université et l'état
Cas d'étude - l'institut des sciences sociales de l'université libanaise

Nous avons fait le choix d' étudier la genèse d'une institution et sa relation avec l'Etat - l'institut des sciences sociales - dont la création a débouché au cours des années 1960 au liban; sur l'émergence d'une nouvelle pratique intellectuelle, métier du sociologue qui avait un rôle éminent du point de vue du pouvoir chéhabiste créateur de cet institution dans un but visant à instaurer une réforme au niveau économique et politique. La création de cet institution repondit à un projet et le but essentiel fut axé sur la formation des chercheurs dans le domaine du développement socio-économique et politique, jeter donc les bases d'un Etat moderne établis sur la science et la planification.

L' année 1970 fut la fin officielle du chéhabisme , fin d'une époque à l'échelle du pays tout entier. L'institut perdra dorénavent sa statut, et avec la guerre 1975 l'institut perdra le rôle et le but.

En février 1976 et pour des motifs securitaires, le ministre de l'éducation signa le décret instituant les sections de l'Université Libanaise

dans les quartiers est de la capitale et ensuite au niveau de toutes les régions libanaises. Placé au centre du jeu politique, l'i.s.s.et l'U.L. trouveront le même sort et reflèteront l'attitude de l'Etat libanais à l'égard de ces institutions officielles -negligence, absence de planification ingérance des politiciens et des partis politiques dans les affaires administratives.

Hoda al Sadda

Ambiguous Beginnings: An Identity Crisis in Departments of English in Egypt

Departments of English in Egypt have always suffered from a major identity crisis. One of the consequences of this crisis is the well-noted discrepancy between the teachers' objectives and the student's expectations. The situation has become worse in recent years due to various political and economic problems, but the root of the problem goes back to the founding moment in the establishment of the departments.

The seeds of the crisis were planted when the Department of English at Cairo University was founded in the early part of the century by English administrators when Egypt was a Protectorate under British rule. It was modeled on the Departments of English that had just come into existence at Oxford and Cambridge. It was staffed with English professors who proceeded to instruct Egyptian students in the glorious tradition of English literature. If we are to assume that there are always historical reasons for the institutionalization of knowledge, then we can agree with Terry Eagleton that the sudden need of the English to study their own national literature coincided with the disasters incurred by the First World War and the subsequent identity crisis of the entire nation. English Literature, which only ten years before was considered a subject fit for women, became in the 1930s the arena for discussing problems of existence.

In this paper, I argue that Departments of English in Egypt have no well-defined aims, no philosophical structure and no raison d'etre. The fact that they were modeled on Departments of English in England, that the syllabus did not take into consideration the different requirements of a different context, that the production of knowledge in the Departments has no clear aim, no well-defined audience, and hence, no effective role to

play in the Egyptian cultural, is proof of the underlying crisis experienced by both staff and students. I propose that we need a radical reconsideration and revision of the structure and conceptual framework of our Departments to be able to overcome this crisis and assume a more active role in the cultural scene.

Meitha Al-Shamsi

The Participation of Women Students in Extra-Curricular Activities and Suggestions for Improvement: A Study of the Situation in the University of the United Arab Emirates

This study aims at identifying the role of extra-curricular activities at the UAEU in satisfying the needs of female students, in affecting their personalities, and in helping them to adjust to a university environment. To achieve this aim, a number of subjects were investigated empirically through questionnaires and interviews. Other data related to these subjects were also collected and analyzed.

The subjects studied were:

i) the views of students regarding the importance of the activities;

ii) the participation of students in the administrative staff of the academic associations;

iii) the various types of activities (i.e. educational, psychological, and social) practiced by the students, and the relative advantages of each;

iv) the favourite activities of the students and the reasons for this popularity;

v) the role played by advisors in planning and supervising the activities;

vi) the obstacles preventing the participation of students;

vii) the role of administrators in organizing and developing the activities.

The results of the study show that though students are fully aware of the extracurricular activities and their various merits, 63.5% do not participate in any at all. Among the reasons for this is the pressure of normal academic work, the failure of those in charge to encourage students to join, the absence of incentive, the inconvenient schedule of

events, the failure of the various societies to properly organize and supervise the activities, the inadequate training of those in charge, and the absence of knowledge of which associations tie in with the student's own field of study.

Based on these results, some recommendations are listed to make these activities more effective

Abdel Jalil al Tamimi

The Role of Arab Research Centers and Scholars in the Dialectic of Knowledge: The Mechanisms of Failure and The Future of Research in the Arab World

This paper starts out by recalling the glorious heights achieved by Arab/Muslim civilization in the past, and then goes on to seek an explanation for its failure in the last 50 years to achieve the criteria necessary for its continued advancement. In this, the paper concentrates on the role of scholars, universities and research centers in the Arab world.

Among the reasons for the recent decline are the failure of the Arab states to provide the necessary material and political support for the advancement of knowledge; poor administration; the bad or non-existent relationship between the various research institutes; the absence of social recognition of true scholars and seekers of knowledge; the absence of adequate support infrastructure.

The paper concludes by offering ways to redress this sorry situation. Among these are the clear definition of the respective responsibility of scholars, research centers, universities, and the state in providing true intellectual achievement in an atmosphere of academic freedom and the material conditions necessary for this achievement; a fruitful dialogue between scholars and administrators; and a new and clear strategy for the advancement of knowledge.

ملحق رقم (٢):
المساهمات والمساهمون في الكتاب(*)

أبو بكر باقادر:

دكتوراه في الإنتروبولوجيا وعلم الاجتماع من جامعة وسكنس–ماديسون في الولايات المتحدة الأميركية. أستاذ في جامعة الملك عبد العزيز في جدة–المملكة العربية السعودية. له أبحاث ومؤلفات في المجال الاجتماعي والإنتروبولوجي في مواضيع الإسلام والمرأة والعلوم الاجتماعية.

جورج نحاس:

دراسات عليا في الرياضيات ودكتوراه تربية من باريس. نائب سابق لرئيس جامعة البلمند، باحث في مجال علم النفس المعرفي، له أبحاث حول علاقة اللغة بالاستيعاب عموماً وبالاستيعاب العلمي خصوصاً.

حسانة محي الدين:

دكتوراه في علوم الإعلام والاتصال، من جامعة غرنوبل فرنسا. أستاذة مساعدة في كلية الإعلام والتوثيق– الجامعة اللبنانية. لها دراسات وأبحاث في مجال علم المعلومات والتوثيق والتكنولوجيا. عضوة في «تجمع الباحثات اللبنانيات».

رمزي سلامة:

دكتوراه في علم النفس المدرسي من جامعة مونتريال– كندا. اختصاصي للتعليم العالي وتدريب العاملين في التربية ومستشار إقليمي لتطوير الأنظمة التربوية. قام بمهمات استشارية لمعظم الدول العربية. له منشورات عديدة في مجال التعليم العالي والتعليم العام والإعداد والتدريب والتقويم.

روز دبّاس:

دكتوراه في علم الاجتماع من الجامعة الأميركية– واشنطن دي–سي. متخصصة في التنمية والمجتمع المدني. ناشطة في عدة جمعيات أهلية ومنظمات غير حكومية. لها مساهمات في مؤتمرات عديدة. عضوة في «تجمع الباحثات اللبنانيات».

سمير المقدسي:

دكتوراه في علم الاقتصاد من جامعة كولومبيا– نيويورك. أستاذ الاقتصاد،

(*) الأسماء بحسب الترتيب الأبجدي

رئيس دائرة الاقتصاد ومدير معهد الاقتصاد المالي–الجامعة الامريكية في بيروت. وزير سابق للاقتصاد الوطني في الحكومة اللبنانية (١٩٩٢) والرئيس المنتدب للجامعة الامريكية في بيروت (١٩٩٣–١٩٩٨). عضو في مجالس ولجان اقتصادية عربية ودولية منها شبكة التنمية الدولية.

سوزان عبد الرضا أبو رجيلي:

دكتوراه في العلوم التربوية من جامعة ليون الثانية، أستاذة ومديرة قسم علوم التربية في كلية الفلسفة والعلوم الإنسانية، جامعة الروح القدس–الكسليك–لبنان. لها دراسات في مجال علم اجتماع التربية.

عبد الجليل التميمي:

دكتوراه الدولة في التاريخ الحديث من جامعة آكس اون بروفنس (فرنسا)، رئيس مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات، له أبحاث ومؤلفات في مجال الدراسات التاريخية العربية والعثمانية والدراسات الموريسكية الاندلسية والتوثيق والمعلومات.

عدنان الأمين:

دكتوراه في علوم التربية من جامعة السوربون–فرنسا. أستاذ في الجامعة اللبنانية، رئيس الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية. خبير التعليم العالي وتقييم أنظمة التعليم، ومستشار في هيئات دولية عديدة. لديه مؤلفات ودراسات حول التعليم العام والتعليم العالي في لبنان وفي الدول العربية.

عزة شرارة بيضون:

دكتوراه في علم النفس من الجامعة اللبنانية، أستاذة علم النفس في كلية الآداب والعلوم الإنسانية في الجامعة اللبنانية. لها دراسات ومؤلفات في مجال علم النفس وقضايا المرأة والجمعيات الأهلية. عضوة في «تجمع الباحثات اللبنانيات».

فادية حطيط:

دكتوراه في علم النفس من جامعة السوربون–فرنسا. أستاذة علم نفس الطفل وأدب الأطفال في كلية التربية–الجامعة اللبنانية. لها دراسات ومؤلفات في مجال التربية والمرأة وأدب الأطفال. عضوة في «تجمع الباحثات اللبنانيات».

فايزة الخرافي:

مديرة جامعة الكويت.

ليلى شرف:

بكالوريوس وماجستير آداب– الجامعة الأمريكية في بيروت. عضو مجلس الأعيان الأردني سابقاً (١٩٨٩–٢٠٠١) وزيرة الاعلام في مجلس الوزراء الأردني (١٩٨٤–١٩٨٥)، عضو مجلس الأمناء في الجامعة الأردنية والجامعة الأمريكية في بيروت ، وعضوة في مجلس التربية والتعليم (الأردن).

مارلين نصر:

دكتوراه في علم الاجتماع السياسي من جامعة باريس الرابعة. أستاذة في معهد العلوم الاجتماعية–الجامعة اللبنانية. مديرة مركز التدريب الاجتماعي في

وزارة الشؤون الإجتماعية. لها أبحاث ومؤلفات في تحليل الخطاب السياسي والاجتماعي. عضوة في «تجمع الباحثات اللبنانيات»

محمد بردوزي:

دكتوراه من جامعة محمد الخامس–المغرب. استاذ العلوم في السياسية في جامعة محمد الخامس. عضو اللجنة الخاصة للتربية والتكوين (COSEF).

منى الشرقاوي:

دكتوراه في الاقتصاد من جامعة ولاية أريزونا–الولايات المتحدة الأمريكية. أستاذة الاقتصاد في كلية العلوم الحقوقية والاقتصادية في جامعة محمد الخامس–المغرب. مستشارة لهيئات دولية. لها دراسات في مجال الاقتصاد في المغرب والعالم العربي.

ميثاء الشامسي:

دكتوراه في علم الاجتماع من جامعة عين شمس–مصر. نائبة مدير الجامعة لشؤون البحث العلمي–جامعة الإمارات، لها دراسات وأبحاث في مواضيع المرأة عموماً ومجتمع الإمارات خصوصاً وفي المجال الاجتماعي وفي مواضيع المرأة.

نجلاء نصير بشور:

دكتوراه في التربية من الجامعة اليسوعية في بيروت. أستاذة التربية في الجامعة الأميركية في بيروت. مديرة مؤسسة تالة للوسائل التربوية. لها أبحاث ومؤلفات في مجال التربية والمرأة وثقافة الأطفال.

نهى بيومي:

دكتوراه في الأدب الفرنسي المعاصر والمقارن، جامعة السوربون الثالثة، أستاذة الأدب الفرنسي في كلية الآداب، الجامعة اللبنانية. ناقدة أدبية وثقافية ولها دراسات وأبحاث في مواضيع المرأة والأدب والسير. عضوة في «تجمع الباحثات اللبنانيات».

هدى رزق:

دكتوراه في علم الاجتماع السياسي من الجامعة اللبنانية. أستاذة في معهد العلوم الاجتماعية–الجامعة اللبنانية. لها أبحاث ودراسات في مجال العلوم السياسية والاجتماعية.

هدى الصدة:

أستاذة الأدب الانكليزي في كلية الآداب في جامعة القاهرة. وعضوة مؤسِّسة في ملتقى المرأة والذاكرة. لها أبحاث ومؤلفات في الأدب المقارن والدراسات الثقافية والنقد النسوي وتاريخ وقضايا المرأة العربية.

وطفاء حمادي:

دكتوراه في النقد المسرحي من جامعة اليسوعية في بيروت. حالياً أستاذة في المعهد العالي للفنون المسرحية–الكويت. لها أبحاث ومؤلفات في النقد المسرحي العربي واللبناني. عضوة في «تجمع الباحثات اللبنانيات».

صدر من باحثات

باحثات I (1994)
المرأة والسلطات

باحثات II (1995)
المرأة والكتابة

باحثات III (1996 ـ 1997)
البحث والباحث في العلوم الإنسانية في العالم العربي

باحثات IV (1997 ـ 1998)
موقع المرأة السياسي في لبنان والعالم العربي

باحثات V (1998 ـ 1999)
الغرب في المجتمعات العربية: تمثلات وتفاعلات

باحثات VI (1999 ـ 2000)
الإعلام والاتصال في مجتمعاتنا

يصدر لاحقاً: **باحثات VIII مسارات الحب والخصام في المجتمعات العربية**

PAST VOLUMES OF BAHITHAT

BAHITHAT VOL. I (1994)
WOMEN AND AUTHORITY

BAHITHAT VOL. II (1995)
WOMEN AND WRITING

BAHITHAT VOL. III (1996-1997)
RESEARCH AND THE RESEARCHER IN HUMAN SCIENCES IN THE ARAB WORLD

BAHITHAT VOL. IV (1997-1998)
THE STATUS OF WOMEN IN POLITICS IN LEBANON AND THE ARAB WORLD

BAHITHAT VOL. V (1998-1999)
THE WEST IN ARAB SOCIETIES: REPRESENTATION AND INTERACTION

BAHITHAT VOL. VI (1999-2000)
MEDIA & COMMUNICATION IN OUR SOCIETY

Volume VIII of ***BAHITHAT, 2001-2002***, will be on
LOVE AND ESTRANGEMENT IN ARAB SOCIETIES

Part Four: University Issues and Problems of Reform

University Training, Curricula, and the Role of the Professor: The Lebanese Model ..... George Nahas (Lebanon) 274

The Role of Arab Research Centers and Scholars in the Dialectic of Knowledge: The Mechanisms of Failure and the Future of Research in the Arab World..... Abdel Jalil al Tamimi (Tunisia) 288

Higher Education Reform in Morocco ..... Mouna Cherkaoui and Mohamed Berdouzi (Morocco) 318

Ibrahim Abu Lughod and Higher Education in Palestine: A National View..... Najla Bashour (Lebanon) 319

Complaints and Demands, Commitment and Action A Round-Table Discussion among Members of the Lebanese Association of Women Researchers 333

Part Five: Points of View on the Future of Arab Universities

The Acquisition of Skills Necessary for the Twenty-First Century: The Greatest Challenge Facing Universities in the Arab World ..... Ramzi Salameh (Lebanon) 368

Culture, Society, Development and Arab University Education ..... Samir Makdisi (Lebanon) 376

The Reinvention of the University ..... Adnan al Amin (Lebanon) 386

The Universities Are No Longer Ivory Towers .....Fayzah al Khurafi (Kuwait) 399

The Universities in the Arab World as Instruments of Rescue ..... Laila Sharaf (Jordan) 404

Appendices

1) Abstracts of Papers 416

2) Contributors to this Volume..... 425

Table of Contents

Introduction ..... Editors 4

Part One: Women in the Universities

Gender Discremination in Universities in the Arab World ..... Fadia Hoteit and Rose Debbas (Lebanon) 14

Women, Higher Education and Society: A Study of the Situation in Saudi Arabia ..... Abubaker Bagader (Saudi Arabia) 74

Women Professors and their Cultural Role in the College of Letters, Lebanese University ..... Nuha Bayoumi (Lebanon) 92

The Participation of Female Students in Extra-Curricular Activities: A Study of the Situation in the University of the United Arab Emirates ..... Maitha al Shamsi (United Arab Emirates) 122

Part Two: The Curricula in our Universities

Information Science Studies in Lebanon: Origins, Present Reality, and Future Prospects ..... Hassana Moheiddin (Lebanon) 146

The Relationship between the University and the State: The Case of the Lebanese University Institute of Social Studies ..... Hoda Rizk (Lebanon) 172

Ambiguous Beginnings: An Identity Crisis in Departments of English in Egypt ..... Hoda Sadda (Egypt) 195

Part Three: The University and the Job Market

University Alumnae and the Job Market in Lebanon ..... Susanne Abourjeily (Lebanon) 224

The Specialized Alumnae and the Curricula in the Public and Private Arts Institutes in Lebanon .. Watfa' Hamadi Hashim (Lebanon) 255

BAHITHAT

Specialized Journal Issued by
The Association of Lebanese Women Researchers

Editorial Committee:

Co-ordinators: Fadia Hoteit
Jean Said Makdisi

Members: Azza Sharara Beydoun
Raja' Nehmeh

VOLUME VII (2000-2001)

The Universities in Lebanon and the Arab World:
Women, Visions, and Issues