

عزمي بشارة*

جدل الجامعة والمواطنة والديمقراطية

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

(١)

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

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

في البداية أتاحت لأقلية من هذه المجتمعات المشاركة في الانتخابات، ولكن النزعات الشمولية السلطوية والأيدولوجيات الشمولية نشأت أيضًا في المجتمعات الحديثة، وانتشرت فيها لا في المجتمعات التقليدية. هذا يعني أن الحدّثة شرط للديمقراطية الليبرالية، غير أنها ليست شرطًا كافيًا؛ فثمة عوامل أخرى لا بد من أخذها بعين الاعتبار عند دراسة نشوء الظاهرة التاريخية المتمثلة في هذا المركّب المتميز من الحقوق السياسية والحريات المدنية والآليات السياسية - الاجتماعية المتفق عليها للحفاظ على هذه الحقوق والحريات، ومأسسة انتخاب المواطنين ممثلهم دوريًا في سلطة تشريعية منفصلة نسبيًا عن السلطة التنفيذية، والحفاظ على استقلال القضاء. فهذه الظاهرة التاريخية الغنية في تركيبها لا يفسرها عامل واحد، ولا سيما إذا كنا نبحث في عملية نشوئها التاريخي التدريجي. أما إمكانية تعميمها وإعادة بنائها في مجتمعات لا تتوافر فيها بالضرورة شروط نشوئها التاريخية، فإنها موضوع آخر، وقلما يميّز الباحثون بين الأمرين.

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

من المعروف أن ثمة أنظمة دكتاتورية مهتمة بالتحديث، أو أنظمة سلطوية ريعية قادرة على الإنفاق على التعليم، بل وتعميم مجانيته وديموقراطيته بحيث يوفر فرص تحصيله لأكثر عدد ممكن من الناس، من دون أن يؤدي ذلك إلى توسع في الحريات المدنية والحقوق السياسية. ولكن لا شك أن في حالة نشوء تحوّل ديمقراطي، يمكن اعتبار المجتمعات الأكثر تعلّمًا أنها أكثر من غيرها احتضانًا للتحوّل الديمقراطي، ولا سيما حين يتميز التعليم بالجودة التي تشتمل على تطوير مهارات المتعلم ومعارفه النقدية، والحس بقيمة الذات بحيث يكون المتعلم قابلاً لتقد نفسه ومحيطه، ومتطلعًا إلى المشاركة والتأثير. فإذا أخذنا تونس على سبيل المثال، نجد أن النظام الاستبدادي الذي كان قائمًا فيها ساهم في تطوير التعليم بتخصيص الجهد والمال وتوفير الرؤية اللازمة لذلك. ولا نعرف الكثير عن وجود علاقة مباشرة بين درجة التعليم وتفجّر الثورة الديمقراطية في تونس، ولكن حين بدأ التحوّل الديمقراطي بعد سقوط النظام، كان المجتمع التونسي أكثر من المجتمع المصري، على سبيل المثال، جاهزية لاحتضانه، وكانت النخب السياسية التونسية أقدر على صنع حلول وسط؛ فالتعليم في المجتمع المصري ليس بالقدر نفسه من المستوى والانتشار اللذين يتمتع بهما التعليم في تونس، وهذه المقارنات العينية تفيد عندما تشابه الظروف. ويمكننا أن نقدر من دون مجازفة كبرى أن انتشار التعليم عامل مهم في هذه الحالة، ولكن من غير إهمال عوامل أخرى، مثل قوة الجيش في مصر مقارنة بقوة الجيش في تونس، وأهمية مصر بالنسبة إلى دول الخليج المعارضة للتحوّل الديمقراطي، وغيرهما من العوامل.

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

تفترض نظريات التحديث أن التعليم يساهم في تمكين المواطن من ممارسة المواطنة الفاعلة وتشكيل رأي والمشاركة في مداورات عقلانية وتطوير الحاجة إلى احترام كرامته العقلية والجسدية... وغير ذلك، وهذا يعزز قابلية المجتمعات للديمقراطية. وثمة نماذج إحصائية متأخرة تؤكد هذه النظرية، من ذلك، مثلاً، كليمنتي الذي كتب أن الدول التي كانت في سنة ١٩٦٠ تتمتع بمتوسط درجة تعليم لسكانها من أربع سنوات تعليمية هي جميعها الآن (سنة ٢٠٠٧) دول ديمقراطية، في حين أن الدول التي كان لديها متوسط درجة تعليم من سنة واحدة في سنة ١٩٦٠ كانت لا تزال حتى سنة ٢٠٠٠ تُحكم بأنظمة حكم سلطوية^(٢). ويصل الباحث في نموذج النظرية وتطبيقه الإحصائي (الذي يعتمد على نظرية العدالة التوزيعية، ويطبّقها على «توزيع التعليم» أيضاً، وليس على توزيع الثروة فقط) إلى نتيجة مفادها أن المؤثر في متغير التعليم ليس مستوى التعليم الذي تحصّله نخبة صغيرة وإنما درجة انتشار التعليم التي هي العامل الرئيسي الذي يشجع على المشاركة السياسية ويساند الديمقراطية^(٣). هذه هي النتيجة التي توصل إليها بعد مقارنة إحصاءات ١٤٠ دولة في الفترة الواقعة بين سنتي ١٩٦٥ و ٢٠٠٠، مجيباً بذلك عن بحوث أخرى أجريت وأكد فيها أن عامل التعليم ليس مهماً، وأن تثبيت العلاقة بين التعليم والتحول الديمقراطي ناجم عن حذف عوامل أخرى كثيرة تؤثر فيهما، أي أن ارتفاع مستوى التعليم والديمقراطية ربما يكونان نتائج لأسباب أخرى تحذفها النماذج الإحصائية، مثل التجربة الاستعمارية السابقة ووجود تجارب ديمقراطية سابقة في مثل هذه البلدان، وغيرهما من العوامل^(٤).

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

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

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

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

(٣) المصدر نفسه، ص ١٨٠.

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

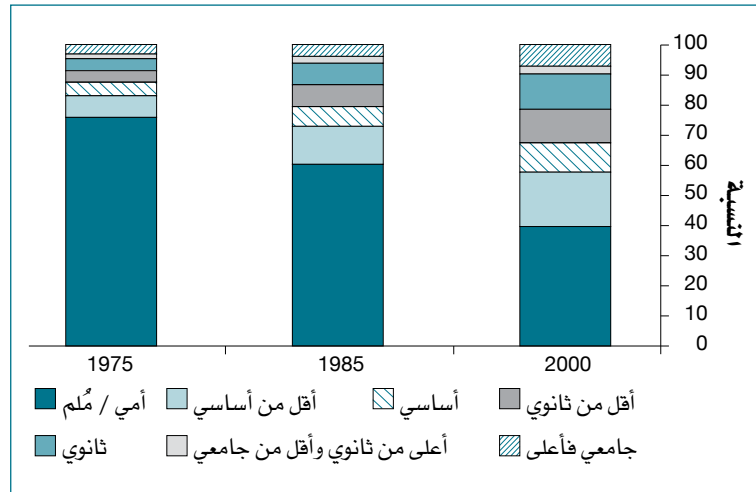
وفكرية متنورة ومؤمنة بهذا النموذج وترغب في تعميمه^(٥). فهل وجود مثل هذه النخبة مرتبط أصلاً بانتشار التعليم؟ هذا سؤال مهم. ومن الطبيعي أن نكمل هذا السؤال بسؤال آخر، وهو: هل تُنشئ الجامعات العربية مثل هذه النخبة؟ وهل يُتوقع منها ذلك أصلاً؟

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

(٢)

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

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



(٥) عزمي بشارة، في المسألة العربية: مقدمة لبيان ديمقراطي عربي (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٧)، ص ٢٢-٢٣.
(٦) Ahmed Galal, *The Road not Traveled: Education Reform in the Middle East and North Africa*, MENA Development Report (Washington, DC: World Bank, 2008), p. 99, Available online: <http://siteresources.worldbank.org/INTMENA/Resources/EDU_Flagship_Full_ENG.pdf>.

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

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

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

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

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

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

التأييد لهذه العبارات (أي المعارضين للنظام الديمقراطي) عند المستجيبين ذوي التعليم الجامعي ونسب تأييد المستجيبين ذوي التعليم الأقل من جامعي. وعند اختبار هذه النتائج إحصائياً من خلال اختبار t-Test واختبار ANOVA^(٩) الذي يفحص وجود علاقة جوهرية من الناحية الإحصائية، يظهر أن هنالك علاقة ترابطية بين مستوى تعليم المستجيبين وموقفهم من الديمقراطية، إلا أن هذه العلاقة ضعيفة جداً؛ إذ إن الفروق بين اتجاهات المستجيبين ذوي التعليم الجامعي نحو الديمقراطية واتجاهات المستجيبين من ذوي التعليم الأقل من جامعي ضئيلة، ولا يُعتدّ بها إحصائياً؛ أي إنها غير جوهرية من الناحية الإحصائية.

المستجيبون المؤيدون والمستجيبون المعارضون للمقولات الخمس السلبية عن النظام الديمقراطي، بحسب مستواهم التعليمي

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

- تأييد المستجيبين للنظام الديمقراطي من خلال قياس:

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

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

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

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

- مدى قبول المستجيبين بمبدأ تداول السلطة

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

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

ونحن نتوقع أن تنخفض في حالة المجتمعات العربية التي نفيحصها نسبة من يحملون قيماً ديمقراطية إلى ما دون نسبة من يتبنون اتجاه الديمقراطية موقفاً نظرياً إيجابياً، وذلك عند توجيه أسئلة عينية أكثر، أي إن النسبة تنخفض كلما ازداد السؤال عينية وقرّباً من ظروف الفرد العينية.

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

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

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

المستوى التعليمي		
أقل من جامعي	جامعي	
٦١,٦	٥٣,٩	أقبل
٣٨,٤	٤٦,١	أعارض
١٠٠	١٠٠	المجموع

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

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

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

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

تُظهر النتائج أن مستويات القبول لدى مواطني المنطقة العربية نحو كلٍّ من هذه العبارات أقل من مستويات انحيازهم إلى النظام الديمقراطي، وأقل من نسب قبولهم استلام حزب سياسي يختلفون مع مبادئه وبرامجه. وعند تحليل اتجاهات الرأي العام لكل سؤالٍ من هذه الأسئلة بالتقاطع مع مستوى المستجيبين التعليمي (أقل من جامعي، وجامعي فأعلى)، يظهر أن نسب الموافقين بين المستجيبين الجامعيين أعلى منها بين المستجيبين ذوي التحصيل التعليمي الأقل من الجامعي بنحو سبع نقاط مئوية، وهي نسبٌ جديرة بالملاحظة ومرتفعة مقارنة بالنتائج التي أظهرها تحليل التقاطعات السابقة

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

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

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

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

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

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

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

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

(٣)

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

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

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

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

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

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

(١٦) تُعتبر جامعة بولونيا في إيطاليا أقدم جامعة، بحسب التقليد الأوروبي. وقد وُصف هذا الإعلان بـ«ماغنا كارتا» للجامعات الأوروبية. وأول مبادئه أن الجامعة مؤسسة مدارة ذاتياً وتجسد ثقافة مجتمعها وتنقلها. ويجب أن يكون البحث والتعلم مستقلين فكرياً وأخلاقياً عن أي سلطة سياسية واقتصادية. أمّا المبدأ الثاني، فهو عدم الفصل بين التعليم والبحث. والثالث أن حرية البحث والتعليم هي أساس الحياة الجامعية. وقد أعلنت الوثيقة في نهايتها أن الجامعة هي حافظ التقليد الأوروبي الأنسني. يلاحظ من منطوق الإعلان أن الميثاق لم يفصل المهمات العلمية والبحثية عن التقاليد والثقافة الأوروبيين.

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

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

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

(٤)

في الحالة العربية، نشأت جامعات واعدة في بداية القرن العشرين، وشهدت انطلاقة جيدة بين الحريين العالميتين، وصولاً إلى الستينيات، لناحية مستوى التعليم والأهداف البحثية وتوافر حد أدنى من استقلالية المؤسسة الجامعية. ولكن من يحلمون بهذا الزمن، كزمن جميل، ينسون أن الجامعة كانت مقصورة على نخبة صغيرة من السكان هي من أبناء الطبقات الميسورة الذين تلقى أساتذتهم تعليمًا في الجامعات الغربية، أو من أبناء موظفي جهاز الدولة الاستعمارية، وغير ذلك. وعرفت الجامعة وجود أساتذة ومتخصصين من الأجانب درّسوا فيها أو مروا بها، كما في الجامعتين الأميركية واليسوعية في بيروت، والجامعة المصرية في القاهرة، ثم في الاسكندرية أيضًا. لكن الوقت لم يكن كافيًا لترسيخ هذه التقاليد الجامعية؛ فحين نشأت الأنظمة الجمهورية ذات الخطاب الشعبي بقيادة ضباط في الجيش عمومًا، أُقيمت جامعات كثيرة، وجرى تعميم التعليم للاستفادة من مخرجاته في تلبية حاجة القطاع العام، المتوسع بشكل مفرط، إلى الكوادر الإدارية والتقنية، ومُكّن أبناء الفلاحين، والفئات الكادحة عمومًا، من التعلم بسبب مجانية التعليم. في هذه الفترة أصبح التعليم الوسيلة الرئيسية للانتقال من الطبقات الفقيرة إلى الطبقة الوسطى.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(٥)

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

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

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

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

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

الجامعة تنشئ بيئة طبيعية لهذا النوع من المواطنة؛ إذ يأتيها متلقو العلم من انتماءات وجماعات مختلفة، يجلسون على مقاعد الدراسة في قاعة المحاضرات في مقابل أستاذ محاضر واحد، ليتعلموا منهجًا تعليميًا واحدًا، وإذا حال فهم الحظ يدرّبهم هذا الأستاذ على التفكير التحليلي النقدي. أمّا الجانب الذي يفترض أن يتطور في الفرد هنا، فهو الجانب العقلاني النقدي التحليلي أو التركيبي، لا فرق، فالمهم أن هذا هو الجانب الذي يُفترض أن ينمو في هؤلاء الأفراد الجالسين معًا على مقاعد الدراسة، وليس العصبية والانتماءات العضوية.

وليس من المفترض أيضًا أن تخاطب الجامعة الغرائز أو العواطف، مع أنه غالبًا ما يتاح المجال في الجامعة لنضج عاطفي أيضًا. لدينا إذاً شبان وشابات، بالغون وبالغات، يبتعدون في مرحلة من حياتهم عن الانتماءات المباشرة ويدخلون في رابطة مؤسسية تعليمية في ما بينهم تتجاوز هذه الانتماءات، ويمارسون سوية عملية التعلم والبحث في أفضل الحالات، على أساس مناهج تجريبية أو نظرية، ولكنها في الحاليتين مناهج عقلانية. وهذه فرصة لتشكّل شخصية المواطن القادر على المشاركة في المجال العمومي باعتباره مواطنًا، أو لا كمنتم إلى الجماعة الأوسع، وهي أمة المواطنين، ثم كشخص قادر على التفكير عقليًا في الشأن العمومي ومهتم به، وقادر على التعامل مع محيطه

(١٧) انظر: بشارة، ص ١٥٠-١٦٢.

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

لئن أظهرت الاستطلاعات أن المواقف من الديمقراطية والمواطنة لا تتغير بموجب درجة التعليم على مستوى اتجاهات الرأي الذي اعتبرناه نظريًا، ففي المقابل تظهر التغيرات وتصبح جوهرية كلما تطلبت الأسئلة موقفًا عينيًا وعمليًا، كما يظهر معنا عندما يكون السؤال مباشرًا، مثلًا، عن مواصفات من يتولى رئاسة الحكومة في بلدان المستجيبين، فهذا لا يعني عطفًا في ما نتوقعه من الحياة الجامعية فحسب، بل يعني أيضًا فشلًا جامعيًا يتجاوز الفشل الأكاديمي في عملية البحث والتدريس وما إلى هنالك. وكما سبق أن قلت، تقع مسؤولية مثل هذا الفشل، إذا حدث، على عاتق المؤسسة والطلاب سواء بسواء؛ فالطالب الجامعي إنسان راشد ومفكر لا مجرد متلقٍ، ويمكننا تخيل نشوء الثقافة المواطنة عند طلاب في بلدان فقيرة ومتخلفة وفي ظل أنظمة فاشية وغيرها، وغالبًا ما تقود هذه النخب عمليات التحول، وليس من المتوقع أن تقوم نُظم سلطوية بتنشئة الشباب على ثقافة ديمقراطية؛ فالهامش المتاح في الجامعات والمسؤولية الواقعة على الشباب هما فرصتان غير مفروغٍ منهما لتحقيق هذه المهمة.