

٢٦ ديمقراطية التعليم .. وتعليم الديمقراطية ..

د . هويدا عدلي *

يلعب التعليم دورًا محوريًا في بناء المواطن ، فهو كقيمة يعمل على تطوير الشخصية الإنسانية ، ويكسب المواطن قيمًا حديثة مثل الموضوعية والتفكير الناقد ، والقدرة على التخطيط ، وكذلك التسامح والمرونة العقلية ، والاستعداد للمشاركة. وهو كأداة وسيلة قوية لتحقيق الحراك الاجتماعي من أسفل إلى أعلى ، وما يترتب على ذلك من الحد من الفقر ، وتحقيق تكافؤ الفرص . بمعنى آخر ؛ التعليم هو أحد الأدوات الرئيسية لمقرطة الهيكل الاجتماعي^(١). كما أن التعليم حق من حقوق المواطنة.

بيد أن مجرد توافر نظام للتعليم لا يكفي بمفرده لتحقيق الدور السابق الإشارة إليه ، بل لابد من وجود قدر كبير من الإدراك الفردي والمجتمعي لأهمية التعليم ، والافتناع بجدواه في تحقيق ما نيط به من أهداف وأدوار^(٢).

يذكر تقرير ديلور (التعليم - الكنز من الداخل) أن الدول في مواجهتها للتحديات العديدة المتوقعة في المستقبل تدرك أن التعليم أداة لاغنى عنها في السعي لتحقيق السلام والحرية والعدالة الاجتماعية ؛ فالتعليم يساعد على مكافحة الفقر والاستعباد والجهل والقمع والحروب^(٣).

يعتبر التعليم الحكومي هو المصدر الرئيسي لتوفير خدمات التعليم ما قبل الجامعي في مصر^(٤) ؛ خاصة بالنسبة للطبقتين الدنيا والوسطى (بشرحيتهما الدنيا والوسطى) ، واللذان لا تقدران على تكلفة التعليم الخاص.. بيد أن الكثير من الظروف الاجتماعية والاقتصادية أدت إلى تدهور أحوال هذا التعليم في مختلف مراحله^(٥).

يسعى هذا البحث إلى رسم خريطة توضح علاقات أطراف العملية التعليمية بعضها ببعض ، وتقييم مدى ديمقراطية العلاقات بين هذه الأطراف من ناحية. كما يسعى أيضًا إلى استكشاف موقع قيمة الديمقراطية في العملية التعليمية - سواء على صعيد ما تحتويه المناهج

* مدرس العلوم السياسية بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناينة .

الدراسية من مضامين ، أو على صعيد ديناميات التفاعل داخل الفصل - من ناحية أخرى. خلاصة القول : إن الهدف من هذا البحث التركيز على ديناميات العملية التعليمية من الداخل من خلال رسم خريطة للأطراف المعنية ، والعمليات الفرعية المرتبطة بها ، وما يتعلق بها من مشكلات تؤثر بالسلب على كفاءة وديمقراطية العملية التعليمية.

وعلى هذا ستتبنى الورقة مفهوماً محدداً للديمقراطية ، يقوم على ضمان أكبر قدر من الحرية (حرية الرأى والتعبير وحرية التجمع والتنظيم) ، وضمان أكبر مساحة من المشاركة على المستوى الماكرو (وذلك على صعيد صنع السياسات التعليمية) ، وعلى المستوى الميكرو (أى على صعيد إدارة المدرسة).

وفي هذا الإطار سيتم تناول محورين أساسيين هما :

- محور ديمقراطية العملية التعليمية ؛ وفي هذا المحور سيتم التعرض لبعض القضايا أولها: طبيعة فلسفة التعليم في مصر ، ومدى مشاركة المجتمع في عملية صنع السياسة التعليمية (العلاقة بين وزارة التعليم والمجتمع). وثانيها: طبيعة وإشكاليات العلاقة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية: الإدارة المدرسية ، والمدرس ، والتلميذ ، والأسرة.

- محور تعليم الديمقراطية وفي هذا الإطار تنثور قضية المناهج الدراسية ، وموقفها من القيم الديمقراطية ، وكذلك قضية التفاعل بين الطالب والمدرسة (أى التركيز على الجوانب القيمية والسلوكية للديمقراطية). والسؤال المحورى في هذه الجزئية هل نظام التعليم المصرى يعد الطلبة لممارسة الحرية بأسلوب مسئول ؟.

في إطار تعدد مستويات التحليل لابد من الإقرار بصعوبة فصل كل مستوى عن الآخر ، فعلى سبيل المثال عند دراسة علاقة المدرس بالتلميذ ، لايمكن إغفال أن السياسة التعليمية الهادفة للاستيعاب الكامل -والتي أدت لتكديس الفصول- قد انعكست بالسلب على هذه العلاقة.

أولاً : محور ديمقراطية العملية التعليمية

١ - العلاقة بين وزارة التربية والتعليم والمجتمع (فلسفة التعليم - سياسة التعليم)

(أ) فلسفة التعليم^(٦):

اتفقت عديد من الدراسات على غياب فلسفة اجتماعية واضحة تبنى عليها فلسفة تربوية وتعليمية واقعية ومتناسكة ، وقادرة على التوافق ومتغيرات العصر^(٧). إن المعنيين بتطوير

التعليم في مختلف المجتمعات يحرصون أشد الحرص على البحث عن الفلسفة التي توجه سياسة التعليم ، بيد أن المشكلة في الحالة المصرية تتركز في غياب فلسفة واضحة للتعليم ، والخلط بين فلسفة التعليم وسياسة التعليم من ناحية^(٨) . وعدم تواكب الفلسفة أو التوجهات الرسمية للتعليم مع متغيرات العصر المتلاحقة التي غيرت من المفاهيم الكلاسيكية للتعليم تغييرًا جذريًا من ناحية أخرى ؛ فعلى حين كان يركز تعليم الماضي على ماذا نعرف ، فإن ثورة المعلومات أدت إلى تغيير المفهوم تمامًا من ماذا نعرف إلى كيف نعرف. أى الأولوية أصبحت للكيفية التي يحصل بها الفرد والتلميذ على المعلومات^(٩) . ومن التغيرات الأخرى التي لحقت بالتعليم أنه لم يعد قاصرًا على المدرسة والجامعة فحسب ، ولكن أصبح مستمرًا مدى الحياة. فالتعليم مدى الحياة يعد أحد المفاتيح الرئيسية للقرن الحادى والعشرين^(١٠) .

وقد دفعت هذه التغيرات أحد رواد الفكر التربوى فى مصر (وهو حامد عمار) لي طرح بديلاً لمفهوم السلم التعليمى الذى تقوم عليه فلسفة التعليم فى مصر ؛ وهو مفهوم الشجرة التعليمية. فمن المفاهيم المعروفة فى أدبيات التربية التشبيه لبنية الهيكل التعليمى على أنه سلم يصعد المتعلم درجاته فى تتابع مستمر من درجة إلى درجة فى السلم ، ولكل مرحلة من مراحل الصعود عدد محدد من الدرجات من أدنى إلى أعلى. ويتم هذا التصاعد بناءً على قدرات الطالب التحصيلية ، والتي يحكم عليها فى ضوء معايير امتحانية ، وبعد الانتهاء من صعود آخر درجة يغادر الطالب السلم ليلتحق بسوق العمل. ومن خصائص السلم التعليمى اشتراط أن الطفل الذى ينشد العلم يبدأ من أول درجاته ، وأن يتابع الارتقاء فيه ، بيد أنه إذا لم يرسله ولي الأمر انقطعت به سبل التعليم فيما بعد. ونفس الأمر إذا تجاوز فرص الرسوب ، أو تخطى الحد العمرى للمرحلة التالية. فمن لا يحقق هذه الشروط يخرج من السلم التعليمى تمامًا. وتبرز المشكلة الحقيقية فى مفهوم السلم التعليمى فى بعدين أساسيين يتعارضان مع مبدأ إتاحة حق التعليم مدى الحياة ، وهما استبعاد هؤلاء التلاميذ الذين تعثروا أو تجاوزوا سن المرحلة وذلك بعد امتحانات الابتدائية والإعدادية والثانوية. وأيضًا استبعاد من لم يلتحقوا بالسلم أصلاً منذ بدايته.

يرى عمار خطورة الاستمرار فى الالتزام بهذا المفهوم الذى كان ملائماً لقيم وأوضاع ارتبطت بوظيفة التعليم فى انتقائه للصفوة. وأنه مع الاهتمام بالتعليم محليًا ودوليًا ، وربطه بالتنمية البشرية أصبح مفهوم الاستبعاد قريبًا لانتهاك مبدأ تكافؤ الفرص ، والانتقاص من حقوق الإنسان. وأنه من الأفضل تبنى مفهوم الشجرة التعليمية الذى يتيح حق العودة

للتعليم النظامى فى أى وقت من عمر الإنسان استكمالاً لتعليمه ، أو تجديدًا له أو تغييرًا لتخصصه ومهنته. وعلى هذا فإن تطوير منظومة التعليم استنادًا لمفهوم الشجرة التعليمية يتيح مبدأ حق التعليم للجميع من المهد إلى اللحد ؛ وبذلك تتحقق سياسة توفر التعليم مدى الحياة ، دون استبعاد ، ودون حدود لسنوات التعليم ونوعه. وأخيرًا التحرر من مفهوم السلم الذى يستند إلى حائط شيدته توازنات مجتمعية نخبوية^(١١).

(ب) السياسة التعليمية

احتل موضوع إصلاح التعليم الأساسى أهمية محورية فى السياسة التعليمية فى السنوات الأخيرة لدرجة أنه أصبح من أهداف الدولة المصرية. وقد كان هذا الموضوع محورًا فى المؤتمرات القومية التى حضرها وزير التعليم ، وشارك فيها عديد من المتخصصين والشخصيات العامة. ومع ذلك ؛ فإن كثيرًا من القرارات الخاصة بإصلاح التعليم صدرت بدون مناقشة عامة حولها ، أو حتى استطلاع رأى الأطراف المعنية ، وأبرز الأمثلة التعديلات التى طرأت على نظام الثانوية العامة^(١٢). ونفس النتيجة تنسحب على حذف وإعادة السنة السادسة للمرحلة الابتدائية.

يعكس هذا الأمر الميل الشديد للمركزية فى صنع السياسة التعليمية. وجدير بالذكر أن لهذا الميل سند القانونى. فوفقًا للقانون ٢٢٣ لسنة ١٩٨٨ الخاص بإرساء قواعد تنظيم التعليم وإدارته تكون وزارة التربية والتعليم مسئولة عن تخطيط التعليم ومتابعته وتقييمه وتطويره ، وكذلك تحديد المناهج لمختلف مراحل التعليم ، وتوفير الموارد الضرورية لكل مستويات التعليم قبل الجامعى ، وأخيرًا تحديد مسئوليات المعلمين ومؤهلاتهم. أما المحافظات ووحدات الإدارة المحلية التابعة لها فمكلفة بتنفيذ خطط التعليم ، والمتابعة على المستوى المحلى ، وتنفيذ التوجيهات الوطنية العامة ، والإشراف على الأنشطة التعليمية ، وإعداد وإدارة الامتحانات تبعًا لتوجيهات الوزارة^(١٣).

أشارت عديد من الدراسات المعنية بالسياسة التعليمية إلى أنه رغم وجود مجالس عليا قطاعية ونوعية فى المراحل التعليمية المتنوعة ، إلا أن وزير التعليم يتمتع باختصاصات وصلاحيات واسعة وما يعنيه ذلك من محدودية المشاركة فى صنع السياسة التعليمية سواء من قبل السلطة التشريعية ، أو مراكز البحث والمشورة ، أو نقابة المعلمين ، وغيرهم من الأطراف المعنية. فإذا توافرت بعض المشاورات فإنها تقتصر على المشاورات التكنوقراطية العليا فقط ، متجاهلة تمامًا المستويات القاعدية الأكثر تأثيرًا بالسياسة التعليمية^(١٤).

ولا يختلف الأمر على صعيد التخطيط للمناهج والذي يتم في اتجاه واحد من القمة إلى القاعدة ، ويفتقر إلى أى مشاركة من قبل أصحاب الشأن التربوى المباشرين كمديرى المدارس والمعلمين والآباء والطلاب^(١٥).

وربما تكون الإشارة إلى دور نقابة المعلمين فى صنع السياسة التعليمية خير دليل على ضعف دور المجتمع المدنى فى صنع السياسة. أنشئت نقابة المعلمين عام ١٩٥١ بالقانون ٢١٩. ولمعالجة العيوب والثغرات الذى كشف عنها تطبيق هذا القانون ، صدر قانون جديد للنقابة يحمل رقم ٧٩ لسنة ٦٩ ، يؤكد أن من ضمن أهداف النقابة المساهمة فى تخطيط التعليم ، وتطوير نظمه ومناهجه . كما تمت الإشارة فى عديد من الجمعيات العمومية للنقابة لحقها فى المشاركة فى صنع السياسة التعليمية. كما أشارت اللائحة التنفيذية الجديدة للنقابة والصادرة ١٩٩٩م إلى أن من اختصاصات النقابة الأصيلة بحث سياسات التعليم ومشكلاته واقتراح الحلول ، ورغم ذلك لم تلعب النقابة أى دور فى رسم السياسة التعليمية ، وقصرت نشاطها على ما تقدمه لأعضائها من خدمات^(١٦).

ومما لاشك فيه أن فاعلية أى نقابة فى تحقيق أهدافها تتوقف على عدد من العوامل بعضها متعلق ببعض المحددات البنوية ، والبعض الآخر يتصل بطبيعة العلاقة بالسلطة السياسية. وتعانى نقابة المعلمين من عدد من جوانب الضعف التى تحد من قدرتها على التأثير على عملية صنع السياسة مثل عدم تجانس العضوية ، ونظام الانتخابات متعددة الدرجات ، والارتباط الوثيق بالسلطة السياسية^(١٧).

١ - طبيعة وإشكاليات العلاقة بين الأطراف المختلفة للعملية التعليمية :

الإدارة المدرسية - المدرس - التلميذ - الأسرة

تعد المدرسة وحدة اجتماعية لها مناخها الخاص الذى يساعد بدرجة كبيرة فى تشكيل إحساس التلميذ بالفاعلية الشخصية ، وفى تحديد نظريته للبناء الاجتماعى القائم. وفى هذا الإطار يشار إلى تأثير كل من نوعية المدرس وطبيعة علاقته بالتلميذ ، ومدى تواجد التنظيمات المدرسية^(١٨).

(أ) العلاقة بين المدرس والطالب

يعتبر المعلم أحد العناصر الهامة فى أى تحديد تربوى ، فالمعلم مشارك رئيسى فى تحديد نوعية التعليم واتجاهه ، إذ من المفترض أنه يعمل على تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم عن

طريق تنظيم العملية التعليمية ، وضبط مسارها التفاعلى ، ومعرفة حاجات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم وطريقة تفكيرهم ، كما أنه مرشدهم لمصادر المعرفة وطرق التعلم الذاتى^(١٩) .

يمارس المعلم دورًا شديد الأهمية فى إطار العملية التعليمية ؛ ومن ثم عملية التنشئة ، فدوره لا يقتصر على نقل المعارف المتضمنة فى المناهج الدراسية إلى طلابه ، وإنما يتجاوز ذلك إلى آفاق أرحب ، فهو ينقل هذه المعارف كما فهمها وتفاعل معها فتصل إلى طلابه وقد اكتسبت شيئًا منه. كما يمارس المعلم دورًا أكثر فعالية ومباشرة فى عملية التنشئة ، من خلال تفاعلاته فى الفصل وسلوكه فيه. وهكذا يبدو دور المعلم شديد الأهمية ولا سيما وأنه المنوط بأداء ، أو الإشراف على باقى عناصر العملية التعليمية. هكذا لم يكن غريبًا أن أكدت كل محاولات تطوير التعليم على محورية دور المعلم ، ووجوب الاهتمام به من كافة الجوانب^(٢٠) .

وتتعدد المحددات الحاكمة لعلاقة المدرس بالتلميذ ، فمنها ما يتعلق بكثافة الفصول ، ومنها ما يتصل بعلاقة المدرس بالمنهج ، وكذلك قيم وثقافة المدرس ، وأخيرًا إعداده وتدريبه.

(ب) كثافة الفصول

يعد هذا المؤشر أحد المحددات الدالة على مدى ديمقراطية العملية التعليمية ؛ فكى يتمكن المعلم من أداء دوره وإنجاز رسالته تعليميًا وتربويًا ، وكى يتأتى لطلابه الأخذ عنه والاقتراء به لابد أن يكون عدد الطلاب فى الفصل محدودًا لينال كل منهم نصيبه من اهتمام المدرس ورعايته ، وحتى لا تتضاعف الأعباء على هذا الأخير ، فيفقد حقه الطبيعى فى ظروف عمل مناسبة^(٢١) .

بيد أن مطالعة البيانات تكشف عن أن المعلم والطالب كانا ضحية السياسات التعليمية المتعاقبة. فقد سعت السياسة التعليمية لتحقيق الاستيعاب الكامل لكافة الملزمين فى ظل قدرات محدودة مما نتج عنه تكدس الفصول ، وتعدد الفترات. وقد تجلّى ذلك فى ارتفاع كثافة الفصول فى التعليم الابتدائى على مدى عقدين من الزمان من ٤٢ طالب/فصل ١٩٧٥/٧٤ ، إلى ٤٣,٧ طالب/فصل ١٩٩١/٩٠ ، ثم إلى ٤٤,٣ طالب/فصل ١٩٩٦/٩٥ . وقد تباينت هذه الكثافة عبر المحافظات المختلفة ؛ فقد بلغت فى الإسكندرية أعلى معدلاتها إذ وصلت إلى ٥١,٦ طالب/فصل ، كما وصلت فى القليوبية إلى ٤٩,٧ طالب/فصل. وقد تباينت هذه الكثافة فى كل محافظة من الأحياء الراقية إلى الأحياء الشعبية .

فعلى سبيل المثال وصلت كثافة الفصل فى إدارة شرق القاهرة التعليمية إلى ٨٠ طالباً/ فصل وذلك فى منتصف التسعينيات^(٢٢). وهذا معناه التحيز ضد الفقراء ، من خلال حرمانهم من تلقيهم خدمة تعليمية -على الأقل- تتساوى مع أقرانهم فى الأحياء المتوسطة والراقية.

وعند مقارنة هذه النسب المرتفعة فى المدارس الحكومية بمعدلات كثافة الفصول فى المدارس الخاصة يظهر الفرق جلياً ؛ حيث تصل الكثافة فى الأخيرة إلى ٣٤ طالب/ فصل. وهذا مؤشر آخر على التحيز ضد الفقراء ، وما يعنيه ذلك من انتهاك أحد أساسيات المواطنة.

(ج) المنهج - المعلم - التلميذ : علاقات متشابكة

يمارس المعلمون -بفعل اتصا لهم اليومى المباشر بالطلاب- دوراً محورياً فى التنشئة سواء من خلال توصيل المعلومات ، أو بتحسين سبل التفاعل بين الطلاب ، وحفز قدرتهم على الإنجاز. يعد المعلم رأس الحربة فى عملية التنشئة بما لديه من علم ، وما يؤمن به من قيم ، وما يتبعه من أساليب التدريس فى التعامل مع الطلاب. فالأداء الجيد للمعلم يمكن أن يعوض الفقر فى مضمون المقرر ، مثلما أن ثراء مضمون المقرر يمكن أن يهدره أداء المدرس الضعيف. وعلى صعيد علاقة المعلم بالطلاب ؛ فقد تكون هذه العلاقة سلطوية الطابع بحيث لا يجوز للطلاب أن يناقش المعلم داخل قاعة الدرس ، ويقتصر دوره على التلقين الذى يصادر حرية الطلاب ويحاصر وعيهم لأنه يتعامل معهم كأشياء ، وليس كذوات إنسانية فاعلة مشاركة. فمثل هذا الدور يعد أداة لصياغة أفراد نمطيين سلبين ، عاجزين عن المبادرة والإبداع^(٢٣). فوفقاً لجوزيف وليونارد يجب أن يكون المعلم قادراً على توجيه الطالب من خلال التعرف على اهتماماته وقدراته وتطلعاته^(٢٤).

إن ماسبق يثير قضية فى غاية الأهمية عند الحديث عن العلاقات المتشابكة بين المنهج والمدرس والتلميذ ، وهى رأى وتقييم كل من المدرس والطالب لهذا المنهج من حيث المضامين والأساليب ، ومن حيث الكم والكيف أيضاً. والأمر المثير للقلق غياب أى دراسات علمية إمبريقية عن هذه القضية ، باستثناء دراسة واحدة أجراها معهد التخطيط القومى بهدف التعرف على تقييم المعلمين ومديرى المدارس للمناهج الدراسية. وقد خلصت الدراسة إلى أن ٦٧٪ من العينة رأوا أن مناهج التعليم الأساسى غير مناسبة ، و٥٦٪ أشاروا إلى أن الأنشطة المصاحبة للمناهج غير كافية. كما ذكر ٦٧٪ من العينة أن التلاميذ لا يمارسون هذه الأنشطة. وفيما يتعلق بكيف العملية التعليمية أشار ٤٦٪ من العينة إلى أن المناهج لا تؤدى إلى تطوير كفاءة التلاميذ ، فى حين ذكر ٤٤٪ و ٥٦٪ من العينة على التوالى أن المناهج لا تعلم التلاميذ طرق التفكير العلمى ولا تنمى قدراتهم الإبداعية.

وعلى صعيد آخر خلصت بعض الدراسات إلى أن المنهج المدرسى يتسم بكبر الحجم ، وكثرة عدد الكتب مقارنة بالدول المتقدمة ، الأمر الذى يفرض عبئاً ضخماً يثقل كاهل المعلم حيث يكاد يلهث للانتهاء منه فى مواجهة أعداد ضخمة من الطلاب ، وخلال وقت محدد ، فلا يتأتى له من أسلوب سوى التلقين. وبطبيعة الحال يساعد على تكريس هذا الأسلوب كون المنهج قائماً على التلقين والحفظ والاستظهار. كما أن الامتحان لا يستهدف سوى قياس هذه المقدرة لدى الطالب^(٢٥).

وقد أشار أحد الباحثين إلى أن التعليم فى المدارس المصرية يتفق فى بعض جوانبه مع التعليم البنكى الذى أشار إليه باولو فريرى والذى يقوم على أساس أن المدرس يعلم ويعرف كل شيء ، يفكر ويتكلم وينظم ، فالمدرس هو قوام العملية التعليمية ، أما التلميذ فما هو إلا متلقٍ ، لا يعرف بنفسه ولا يفكر ، يستمع فقط لمدرسيه ، ويدعن لاختياراتهم ويتكيف معها ، وهذا ما يشكل مجتمع القهر^(٢٦).

وعلى هذا فإن الفلسفة الحاكمة لعلاقة المدرس بالتلميذ تستند للمفهوم التقليدى للتعليم؛ الذى يتمحور حول المعلم والكتاب المقرر. ويفترض هذا المفهوم أن المعرفة والفهم تنتقل من المعلم إلى الطالب من خلال التواصل اللفظي. وواجب المعلم وفق هذا المفهوم أن ينقل المعرفة والمعلومات المنظمة إلى الطالب. وهذا عكس المفهوم الحديث الذى يتركز حول الطالب ، فيرتكز إلى أن المعرفة والفهم والحقيقة لا يمكن أن تنتقل من شخص إلى آخر من خلال التواصل اللفظي فقط. وبناء على ذلك فإن وظيفة المعلم هى تيسير الفهم ، والمساعدة فى تطوير قدرات الطالب الذهنية^(٢٧).

(د) قيم وثقافة المدرس

إن الممارسة الديمقراطية للمعلم داخل الفصل لها العديد من التأثيرات الإيجابية ، فهى تعمل على زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم ، كما تعمل على زيادة اتجاهات الأطفال نحو المدرسة ، وبخاصة فى مرحلة التعليم الأساسى^(٢٨). من واقع النتائج التى توصل إليها نوير فى دراسته الميدانية للثقافة السياسية للمعلمين المصريين اتضح اتسام المعلمين بمستوى متوسط من الإيمان بالحرية ، نتيجة لدرجة إيمانهم المتوسطة بكل من حرية الفكر والتعبير والمشاركة السياسية. وهذه النتيجة تكشف عن طبيعة المناخ الذى تتم فيه تنشئة الطلاب ، خاصة إذا تم الأخذ فى الاعتبار ندرة التأكيد على هذه القيم فى المناهج الدراسية^(٢٩).

كما توصلت دراسة ميدانية أخرى أجريت على معلمى المدارس الابتدائية والإعدادية

والثانوية إلى غياب مفهوم التنشئة السياسية لدى أكثر من ثلثي العينة ، والنظر إلى الانتخابات المدرسية ودور اتحادات الطلاب على أنها مضيعة للوقت ، وإحجام المعلم عن توعية الطلاب بمشاكل وطنهم أى غياب الدور السياسى للمعلم. وقد فسر الباحث تلك النتيجة من منظور اعتقاد المعلم أنه مسئول فقط عن المنهج. كما أن عملية تقويم المعلم من قبل الجهات الإشرافية لاتأخذ في الحسبان قيام المعلم بهذا الدور^(٣٠).

تكتمل الصورة بعرض بعض النتائج التى توصل إليها عبد الحميد فى دراسته الميدانية والتى طبقها على أربع مدارس ثانوية بنين تقع فى القاهرة الكبرى ، مدرسة حكومية تقع فى حى يتميز بارتفاع مستواه الاقتصادى والثقافى والاجتماعى ، ومدرسة لغات خاصة تقع فى حى مشابه للحى السابق الإشارة إليه ، ومدرسة حكومية تبعد عن مدينة القاهرة بحوالى ١٨ كيلومتر ، وتوجد فى حى يتسم بانخفاض مستواه الاقتصادى والاجتماعى والثقافى. وقد شملت عينة البحث الطلاب والمدرسين. وقد وضع من نتائج عينة الطلاب انخفاض قيمة الحوار بين المدرس والتلميذ ، فأسلوب التعامل فى أغلبه يشجع على المسايرة ولايشجع على استقلال الطالب برأيه وذلك مع وجود فروق لصالح مدرسة اللغات. كما أكدت نسبة كبيرة من العينة على أن الهم الأساسى للمدارس هو الاهتمام بالمادة العلمية ، وتنفيذ التعليمات ؛ سواء من المدرس أو الناظر ، وطاعتهم وعدم مناقشتهم ، وعدم تمتع الطلاب بحرية كبيرة فى تحديد مواعيد امتحانات الشهر ، وكذلك عجزهم عن تغيير المدرس الذى لا يرغبون فيه. وأشار أغلبية الطلبة وأكثر من نصف المدرسين إلى أن إدارة العلاقات الاجتماعية فى المدارس تعتمد على استخدام التعليمات والأوامر^(٣١).

ومما لاشك فيه أن هذه الظروف تعود الطلاب الخضوع المطلق للرؤساء ، فضلاً عن عدم إتاحة الفرصة لهم للابتكار أو التفكير تفكيراً علمياً سليماً.

(هـ) إعداد المعلم وتدريبه

التفت النظام التربوى المصرى إلى قضية إعداد المعلم وتدريبه ، ربما من أبرز الأدلة المؤتمر القومى الذى عقدته وزارة التربية والتعليم ١٩٩٦ حول إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، والذى أكد على أن المعلم هو القوة الفاعلة فى المنظومة التعليمية والمبدعة فى تنشئة الأجيال. وقد ركزت توصيات المؤتمر على ضرورة إحداث تغييرات جذرية فى مفاهيم التعلم والتعليم، وأن يصبح المعلم منسقاً للعملية التعليمية ، والحرص على تزويده بأساليب تربوية جديدة تجارى العصر ، مع التدقيق فىمن يتم اختيارهم لمهنة التدريس^(٣٢). ولذلك أنشأت وزارة التربية والتعليم إدارات وأجهزة ومراكز فنية متخصصة للتدريب ، واعتمدت على كليات

التربية في إعداد المعلمين وتكوينهم. كما شرعت في توظيف وسائط القنوات المرئية المسموعة المغلقة لتدريب المعلمين والمعلمات عن بعد ، عن طريق البث المباشر للمحافظات ، وبصورة تقلل التكلفة الاقتصادية للتدريب ، وتضمن الجودة النوعية ، ولا تربك الحياة الاجتماعية والوظيفية للمعلمين^(٣٣).

ومما لا شك فيه أن عملية تدريب المعلمين لا تقتصر على مرحلة العمل أى أثناء الخدمة ، بل تمتد لتشمل مراحل الإعداد الجامعى.

وعلى الرغم من ذلك فإن إعداد المعلم مازال يعاني من كثير من جوانب القصور ، وتتجلى مظاهر هذا في وجود عدد كبير من المعلمين من حملة المؤهلات المتوسطة غير التربويين ؛ والذين يتركزون بالتحديد في المرحلة الابتدائية ، هذا فضلاً عن حملة المؤهلات العليا غير التربويين في المرحلتين الإعدادية والثانوية. ومن ناحية ثانية الافتقاد لمعايير واضحة ومقننة يتم في ضوءها اختبار المتقدمين ، فلا زال القبول بكليات التربية يتم بناء على مجموع الدرجات التى يحصل عليها الطالب ، فضلاً عن إجراء مقابلة شخصية تتم بطريقة روتينية متسرفة ، لا تكشف عن مدى قبول الطلاب لمهنة التدريس من حيث الاستعدادات والميول. ومن ناحية ثالثة فلا توجد سياسة واضحة للقبول بكليات التربية يتم من خلالها تلبية احتياجات المجتمع من المعلمين في التخصصات المختلفة بما يترتب عليه وجود فائض في معظم التخصصات فيما عدا مادة اللغة الإنجليزية والتربية الموسيقية ، وكذلك مدرسو رياض الأطفال^(٣٤).

أما فيما يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة ، فإنه يواجه عدداً من المعوقات أشار إليها المعلمون في إحدى الدراسات المعنية بتقويم عملية التدريب مثل قلة الاعتمادات المالية المخصصة للتدريب ، وانعدام الحوافز المادية ، وضعف التجهيزات الفنية بمراكز التدريب ، وعدم وضوح أهداف البرامج التدريبية ، وزيادة أعداد المتدربين عن الحد المناسب لنجاح عملية التدريب ، وعدم استمرارية التدريب ، وعدم اتباع أساليب حديثة في التدريب ، وانقطاع الصلة بين الإدارة العامة للتدريب وأجهزة التدريب المحلى ، وعدم وجود خطط محلية للتدريب تتلاءم مع الاحتياجات الخاصة بكل منطقة ، وأخيراً وجود عجز في أعداد المدرسين الأكفاء^(٣٥).

(و) علاقة المدرسة بالأسرة

يعد مجلس الآباء والمدرسين القناة التى تمر بواسطتها الصلة بين المدرسة والمنزل والذى عن طريقه يمكن أن يتحقق قدر من الديمقراطية في الإدارة. فالهدف من هذه المجالس تنظيم

القيادات التربوية آباءً ومعلمين ، وتوثيق الصلة بينهم من أجل رعاية الأبناء ، ورفع كفاءة العملية التعليمية والتربوية وذلك عن طريق المشاركة الفعالة والمتابعة المتكاملة^(٣٦).

ورغم تأكيد الخطاب الرسمي لوزارة التعليم على أهمية دور مجالس الآباء ؛ وذلك في القرار الوزاري ٤٦٤ بتاريخ ١٩٩٨/٨/٩م بشأن إقرار سلطة أولياء الأمور ، وإعطائهم الحق في التدخل للإشراف على العملية التعليمية في المدرسة سواء فيما يتعلق بنظافة البيئة المدرسية ، أو سلوك الأبناء وتحصيلهم الدراسي^(٣٧). فإن عبد الملك خلص في دراسته للتنظيمات المدرسية إلى ضعف وعدم فاعلية مجالس الآباء. وهذا يتفق مع ما توصل إليه عبد الحميد حيث أكد ثلثا عينته من الطلاب والمدرسين أنه ليس لمجالس الآباء دور يعتد به. فقد أشارت الاستجابات إلى ضعف دور مجالس الآباء والمعلمين في تسيير أمور المدرسة ، على الرغم من أنه من بين أهداف مجالس الآباء والمعلمين العمل على كفاءة العملية التربوية والتعليمية لمواكبة التغيرات الاجتماعية التي تطرأ على المجتمع ، وكذلك العمل على تأصيل الديمقراطية^(٣٨).

كما أشار عبد الملك إلى المشاكل المترتبة على تولى مدير المدرسة رئاسة مجلس الآباء والمعلمين من حيث تحديده لجدول الأعمال ، مرورًا بإدارته للمناقشات. فمدير المدرسة هو الذى يقود الجلسات ، وهذا يعبر عن تناقض ؛ لأن الهدف هو تعزيز دور الآباء. فالواقع أكد أن المناقشة داخل مجلس الآباء تتأثر بوضع مدير المدرسة. هذا فضلاً عن شكلية الانتخابات إما بسبب عدم حضور الآباء ، أو اقتناعهم بعدم جدوى المشاركة. بل غالبًا ما يتم توجيه الانتخابات لاختيار بعض الأشخاص إما لاعتبارات شخصية مثل وظيفة العضو ، أو مكانته ، أو علاقته السابقة بالمدرسة^(٣٩) ؛ وهذا ما تؤكد كاتبة هذه السطور من واقع خبرتها الشخصية.

(ز) الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية : وجهان لعملة واحدة

يعد الطابع العام للإدارة التعليمية والمدرسية وأسلوب صنع القرار التربوي ، وطبيعة العلاقات السائدة بين المعلم والطلاب من ناحية ، وبين المعلمين وبعضهم البعض من ناحية ثانية ، وبينهم وبين الناظر من ناحية ثالثة ، وكذلك علاقات مؤسسات التعليم بالمجتمع المحيط من العوامل التي يمكن أن تؤثر بفعالية على تشكيل ثقافة الطالب. فالمناخ المدرسي المفتوح المتسم بديمقراطية الإدارة وصنع القرار والذي يتيح مساحة واسعة من الحرية لمعلميه يمكن أن يدفع أبناءه للانخراط في قضايا مجتمعاتهم التعليمي وكذلك الوعي بقضايا مجتمعاتهم العام^(٤٠).

يعتبر مدير المدرسة أهم عضو في الإدارة المدرسية لأن بيده الأمور الإدارية والتعليمية. كما أنه القدوة التي يتأسى بها الجميع. ويعد سلوكه محددًا لنوعية الثقافة التي تسود المدرسة هل هي ثقافة ديمقراطية؟ أم ثقافة استبدادية؟ وقد توصلت دراسة حسين إلى أن الثقافة السائدة في المدارس هي ثقافة الاستبداد والتي تتجلى في علاقة مدير المدرسة بالمعلمين والطلاب، وعلاقة المعلمين بالطلاب^(٤١).

تعد الإدارة التعليمية هي الوجه الآخر للإدارة المدرسية. وتتسم الإدارة التعليمية بالمركزية والتقليدية، وعدم القدرة على العمل بروح الفريق^(٤٢)؛ حيث ينحصر تركيز الإدارات التعليمية في النواحي المتعلقة بضمان تطبيق القواعد واللوائح الإدارية والمالية أكثر من النواحي الإنسانية بمعنى حفز الأفراد، ومراعاة قدراتهم، والاهتمام بالعلاقات بينهم. كما ينحصر اهتمامها في المسائل الجزئية على حساب المسائل الكلية. ولا تعنى الإدارات التعليمية بمشاركة المعلمين والنظار والمديرين في إدارة العملية التعليمية. وفي ظل هذا الواقع تأخذ القرارات التعليمية خط السير من أعلى إلى أسفل، وفقًا لتدرج خطوط السلطة. وتأخذ المذكرات والتقارير والشكاوى المدرسية خطأ معاكسًا من أسفل إلى أعلى؛ من أجل الحصول على موافقة الجهات الإدارية العليا في ظل التفويض المحدود للسلطة في المدرسة مما يهدر طاقة ووقت القائمين على المدرسة، ويبعدها عن مهمتها الأساسية، ولا يساعدها على الابتكار والتجديد، ولا يفسح المجال أمام الكفاءات المدرسية كي تأخذ فرصتها في توجيه العملية التعليمية^(٤٣). فأسلوب الإدارة والعمل يتم بمفهوم الرقابة والضبط أكثر من التوجيه والمشاركة والمسئولية^(٤٤).

ورغم دعاوى التطوير المتعددة، والمناداة باللامركزية في إدارة العملية التعليمية، فإن هذا التطوير اعتمد على الأجهزة المركزية باعتبارها العقل المفكر والمهيمن على شئون التعليم. أما الأجهزة المنفذة وهي المدارس فلم يكن لها دور في التفكير والتخطيط، واقتصرت جهودها على تنفيذ ما يصل إليها من لوائح وتعليمات^(٤٥)، وهذا وفقًا لما ورد بالمادة ١١ من القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨م والتي تنص على أن تتولى الأجهزة المركزية للتعليم قبل الجامعي رسم السياسات العامة للتعليم، ومهام التخطيط والتقييم والمتابعة العامة. وتتولى المحافظات العملية التنفيذية التعليمية، والمتابعة المحلية، وإنشاء وتجهيز وإدارة المدارس الداخلة في اختصاصها وفق مقتضيات الخطة القومية للتعليم، وفي حدود الموازنة المقررة^(٤٦).

تتنفق الدراسات المعنية بدور المدرسة في الإدارة على أهمية وضرورة إعادة هيكلة المدرسة كاتجاه عالمي ظهرت تطبيقاته في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول بغية تحسين

فاعليتها. وتستلزم هذه الفاعلية مزيداً من اللامركزية في تخطيط سياسة التعليم وذلك من خلال النظر للمدرسة باعتبارها وحدة إدارية قائمة بذاتها، تعمل تحت قيادة واعية، وتصنع قراراتها بحرية واستقلالية، وتعزز من قدرات معلميها، وتشارك في وضع مقاييس جديدة لتقويم أداؤها، وتأخذ بنصائح الآباء في تحقيق التقدم الدراسي، وتحسين مخرجات التعليم. يعرف هذا المدخل الإداري الحديث بمدخل الإدارة الذاتية للمدرسة. وقد حظى هذا المدخل باهتمام عالمي، واسع النطاق وذلك في إطار عملية إصلاح التعليم، والتي تركز على ضرورة تحقيق التوازن بين المركزية واللامركزية، وما يترتب على ذلك من منح المدرسة درجة أكبر من الاستقلالية؛ كي تتمكن من ملاحقة التحديات الداخلية والخارجية، ومواكبة التحولات والمتغيرات المتسارعة^(٤٧).

ثانياً: محور تعليم الديمقراطية: المناهج وطرائق التدريس والاتحادات الطلابية تمثل المناهج حجر الزاوية في العملية التعليمية، فهي الموضوع الأساسي الذي يتجمع حوله كل أطراف العملية التعليمية. كما أنها أحد المصادر الرئيسية التي تشكل ثقافة التلميذ وقيمه واتجاهاته بصورة متعمدة ومستمرة، وليست تلقائية أو عرضية. ولا زال الكتاب المدرسي أكثر الوسائل إسهاماً في تشكيل الثقافة خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، والتي تعد من أكثر المراحل استيعاباً للتلاميذ حجماً وانتشاراً^(٤٨). ومما لا شك فيه أن المناهج ليست جميعاً عفوية أو غير مقصود للمعرفة، ولكن يتم انتقاؤها من قبل القائمين على السياسة التعليمية بغية تحقيق أهداف معينة مثل توطيد دعائم الوضع القائم، وإضفاء شرعية معينة على النخب الحاكمة، أو إحداث تغيير ثقافي واجتماعي مقصود في المجتمع، فالمناهج قد تستخدم للحفاظ على الثقافة القائمة، أو لتغيير هذه الثقافة.

يشير السنبلي إلى أن المناهج الدراسية تعد انعكاساً وترجمة للفلسفة التربوية المتبناة، وما ينبثق عنها من أهداف عامة تتبناها الدولة وفق أيديولوجيتها وتوجهاتها. والملاحظ أن هناك خللاً أساسياً في التسلسل المنطقي للمقومات الأساسية للنظام التربوي في البلدان العربية، يتجلى بوجه خاص في غموض الفلسفة التربوية، وما وراءها من فلسفة اجتماعية، وبالتالي في ضعف الأهداف وتسلسلها؛ وهذا هو الخلل الذي يفصم عرى التربية عن حاجات التنمية الشاملة^(٤٩).

كما يلاحظ أن مناهج المدارس العربية تنطلق من المفاهيم القديمة للتربية، حيث تقوم على فكرة المواد الدراسية المنفصلة، بمعنى أن يكون لكل مادة كتاب مقرر، يضم بين جنبيه مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمعرفة النظرية، والتي نادراً ما يرافقها أمثلة تطبيقية، أو

نشاطات علمية ، أو مناشط عقلية. كما أن هذه المناهج لا تشبع حاجات الفرد الحياتية ، عدا أنها إجبارية على الطالب أن يدرسها جميعًا دون مراعاة لميوله ورغباته ، خاصة في التعليم الإلزامي. هذا فضلًا عن التركيز في المناهج على الكم أكثر من الكيف^(٥٠).

كما تلعب توجهات النظام التعليمي دورًا محوريًا في تنشئة التلاميذ ، ففي نظام يقوم على الحفظ والتلقين (أى يتبنى أكثر طرائق التدريس تقليدية) ، فإن هذا معناه إلغاء ملكات التفكير العليا لدى الطلاب من فهم ونقد وتحليل واستنباط. ومما لا شك فيه أن الوجه الآخر للعملة هو الغياب التام لأساليب وطرائق التدريس الحديثة المبنية على الحوار والمناقشة والتعاون والعصف الفكرى والمجموعات الصغيرة^(٥١). ناهيك عن التعويل على أسلوب الامتحانات كأسلوب وحيد للتقويم ، وهو أسلوب لا يشجع الطلاب على إبداء قدر أعلى من المشاركة والمبادرة ، بل من الأكيد أنه سيخلق تلاميذ تسود فيما بينهم قيم السلبية والانزواء واللامبالاة^(٥٢).

ومما لا شك فيه أن وراء ذلك عوامل متعددة أولها أعداد الطلاب الكبيرة في الفصول ، والكم الكبير للمناهج والمطلوب من المعلم تدريسه مما يجبره على تبني الطرائق التقليدية. وقد يعزى السبب أحيانًا للسياسات التعليمية التى قد لا تسمح باستخدام هذه الطرائق الحديثة. وغنى عن القول إن جهود المفاهيم وطرائق التدريس التقليدية لا تمكن من إبراز الفروق الفردية بين الدارسين ، ولا تساعد على إبراز المواهب ، ولا تشجع على الابتكار^(٥٣).

على الرغم من تركيز الخطاب الرسمى على ضرورة إدماج القيم الديمقراطية وحقوق الإنسان في المناهج الدراسية فإن ما وضح من خلال بعض الدراسات المعنية بتحليل مضمون المناهج الدراسية يتناقض مع هذا الخطاب الرسمى فى الآتى :

- تركيز المناهج على أن حركة المجتمع لا تصنعها الجماهير بقدر ما يصنعها الأفراد سواء كانوا قادة أو أبطالاً ، وإن تغلب المجتمع على المشاكل والأزمات مرهون بوجود الحاكم البطل المنقذ. أى التركيز على دور الحكومة بدرجة تفوق التركيز على دور الشعب^(٥٤).

- لا تحتفى المناهج كثيرًا بقيمة الحرية قدر احتفائها واهتمامها بغرس الطاعة فى نفوس الطلاب. كما تناولت المناهج الحرية بمعناها المطلق أكثر من معناها السياسى المرتبط بحقوق بعينها^(٥٥).

- الإفراط فى التأكيد على واجبات المواطن ، بدرجة تفوق بكثير حقوقه ، وما يعنيه ذلك

من تنشئة الطلاب على نحو يتناقض وفعالية المواطنة ، فالتركيز على الواجبات أكثر من الحقوق معناها تنشئة الرعايا لا المواطنين

- عدم وجود منهج مستقل لدراسة حقوق الإنسان في التعليم الحكومي ، وكل ما يتوافر هو إشارات في كتب المواد الاجتماعية ، وبعض المقررات الأخرى بنسب أقل. وكان للحقوق الاقتصادية والاجتماعية وحقوق الشعوب الغلبة ، في حين كانت الإشارات أقل للحقوق السياسية والمدنية. وعلى خلاف ذلك في حالة المدارس الأجنبية حيث وضع التوازن في المناهج بين الحقوق الاقتصادية والاجتماعية من ناحية ، والحقوق السياسية والمدنية من ناحية أخرى^(٥٦).

- كما وضع أيضًا صعوبة المفاهيم التي تعرض بها حقوق الإنسان ، فضلًا عن التناقض بين الحقوق المذكورة ، والأمثلة المقدمة. فعلى سبيل المثال في حين كان هناك تأكيد على حرية الرأي ، برز تأكيد أكبر على واجب الطاعة.

لا ينحصر تأثير المدرسة كأحد أهم مؤسسات التنشئة السياسية في المناهج فحسب ، بل تؤثر في النشء من خلال علاقة المدرس بالتلميذ ، ومن خلال أداء المدرس لواجبه التدريسي^(٥٧). وأيضًا من خلال التربية العملية على الديمقراطية والتي تتجلى في الاتحادات الطلابية والأنشطة المدرسية أى من خلال توفير بيئة مدرسية مواتية للديمقراطية

فهما كانت درجة اهتمام المناهج الدراسية بالقيم والممارسات الديمقراطية فإن هذا لا يكفي بمفرده ؛ فلا بد من جانب عملي حياتي. ولعل وجود نظام مدرسي ديمقراطي وإدارة مدرسية قائمة على فكرة المشاركة في الإدارة المدرسية من أهم الجوانب العملية في بناء الديمقراطية.

تعد اتحادات الطلاب هي الآلية الأساسية لترسيخ مبادئ الديمقراطية وذلك من خلال تعبيرها عن أفكار الطلاب ومطالبهم. فاتحاد الطلاب -وفقًا للتعريف- هو "تنظيم يضم مجموعة من طلاب المدرسة يتم انتخابهم لتمثيل جميع الطلاب ، والإنابة عنهم للمشاركة في إدارة ، وتنظيم المجتمع المدرسي ، والتدريب على ممارسة الديمقراطية"^(٥٨).

إن وجود هذه التنظيمات ومشاركة التلاميذ فيها يضمن إعداد التلميذ ليكون مواطنًا صالحًا ، شخصًا قادرًا على اكتساب عادات وقيم معينة ؛ مثل العادات الديمقراطية ، وتحمل المسؤولية الاجتماعية ، والقيادة والعمل التعاوني^(٥٩).

وقد أشارت إحدى الدراسات التي عنت بتقييم التنظيمات المدرسية إلى ضعف اتحادات الطلاب لعدة أسباب منها قصور أهداف هذه الاتحادات ، وعدم وضوحها ، وعجزها عن الربط بين حياة الطلاب داخل المدرسة وحياتهم خارجها. وأيضًا اهتمام هذه الاتحادات بالجوانب التحصيلية والعملية التعليمية مما يترتب عليه ضعف برامج هذه الاتحادات ، وعدم قيامها بأى أنشطة مدرسية ، وأخيرًا عدم قناعة القيادة المدرسية بدور التنظيمات المدرسية ، واعتبارها غير ذات جدوى^(٦٠).

ومن ناحية أخرى فرغم عدم وجود قيود رسمية على ممارسة الأنشطة الطلابية في المدارس مقارنة بالجامعة فإن الأوضاع المادية لكثير من المدارس -من حيث تداعى المباني ونقص المرافق وعدم وجود مساحات لممارسة هذه الأنشطة- تجعل الأمل في ممارسة مثل هذه الأنشطة قد يكون معدومًا^(٦١).

وأخيرًا لا بد من القول إن كل ماسبق يشكل مناخًا مدرسيًا غير مواتٍ لغرس القيم والممارسات الديمقراطية لدى التلاميذ. وقد أشارت إحدى الدراسات إلى جوانب قصور عديدة في هذا المناخ المدرسى ، فضلًا عما سبق مثل عدم الاهتمام بممارسة الأنشطة المدرسية مما يؤدي إلى كبت حرية التلميذ ، وعدم إتاحة الفرصة له للتعبير عن نفسه. وأيضًا ضعف العلاقات الاجتماعية التى تسود المدرسة ، وبخاصة بين المعلم والطالب والإدارة المدرسية. خلاصة القول: عدم وجود مناخ تربوى مناسب ومواتٍ يشعر التلميذ فيه أنه جزء من مجتمع الدراسة^(٦٢).

بدون خاتمة

إن ماسبق عرضه من نتائج في الواقع لا يحتاج إلى خاتمة بقدر ما يحتاج إلى بادئة ، بمعنى أن خطورة الأمر تقتضى طرح قضية التعليم في مصر بكل إشكالياتها للنقاش العام بحرية وديمقراطية . وهنا لا بد من الإشارة إلى أن مناقشة قضية التعليم تعنى مناقشة مستقبل الوطن ككل.

من هذا المنطلق واستنادًا لما توصل إليه هذا البحث (الخريطة) يمكن طرح بعض هذه الإشكاليات :

- كيفية وضع فلسفة تعليمية وتربوية جديدة تتوافق مع متطلبات التنمية من ناحية ، والتغيرات والتحولات العالمية المتسارعة على الصعيد السياسى والاقتصادى

والاجتماعى ، وأيضًا على الصعيد المفاهيمى والمعرفى من ناحية ثانية. فالمطلوب فلسفة تعكس احترام قيمة المواطنة ، وتكرس هذا الاحترام ، فلسفة تستند فى منطلقاتها التى قيم العدالة والكفاءة والحرية ، تراعى الحقوق الإنسانية كافة سواء كانت سياسية ومدنية ، أو اقتصادية واجتماعية.

- كيفية تحفيز كل من الإرادة السياسية والمجتمعية على إصلاح التعليم إصلاحًا حقيقيًا وليس شكليًا ، متسقًا وليس عشوائيًا ومرتبكًا. وإننى أزعم بتوافر الإرادة المجتمعية ، بدرجة تفوق توافر الإرادة السياسية ، فقضية التعليم أصبحت من الهموم الأساسية والمؤرقة للأسرة المصرية من معظم الفئات فى المجتمع المصرى.

- كيفية خلق الرابطة بين التعليم والتحول الديمقراطى فى المجتمع المصرى ، وكيف يصبح التعليم أحد محركات التحول الديمقراطى الذى تتعثر مسيرته على مدى أكثر من ربع قرن. ومما لا شك فيه أن المقدمة المنطقية لمناقشة هذه الإشكالية الإجابة على سؤال أساسى كيف يعكس التعليم الاحتياجات الحقيقية للمجتمع ، والتى من المستحيل التعرف عليها بدون مشاركة هذا المجتمع.



هوامش الدراسة

- (١) Al Sayyid, M., Education and Democracy in Egypt, Research Papers Series, Egypt-Human Development Report, UNDP & INP, 1999, p 13.
- (٢) معهد التخطيط القومى، تقرير التنمية البشرية ١٩٩٨-١٩٩٩ م، ص ١.
وأيضاً: على ليلة، الشباب العربى، تأملات فى ظواهر الإحياء الدينى والعنف، القاهرة، دار المعارف، ص ١٢٠.
- (٣) معهد التخطيط القومى، تقرير التنمية البشرية، مرجع سابق، ص ١٧.
- (٤) مرجع سابق، ص ٢٨.
- (٥) عبد السلام نوير، التعليم والمستقبل فى مصر فى حنان قنديل (محرر)، مصر فى عيون شبابها، شباب الباحثين ومستقبل التنمية فى مصر، القاهرة، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، ٢٠٠١ م، ص ٣١٢.
- (٦) يقصد بفلسفة التعليم توفير النظرة العامة الشاملة اللازمة للنظر الصحيح للمشكلات وحلولها. كما أنها تحدد الأهداف والغايات التربوية التى يتبغى تحقيقها، والوسائل العامة الواجب اتباعها فى سبيل ذلك، كما تحدد وتفسر الغايات القائمة والوسائل المتاحة للنظام التعليمى، وتطرح وسائل وغايات أخرى من أجل تطويره.
- راجع المزيد عن هذه القضية: سعيد إسماعيل على، عملية صنع القرار فى السياسة التعليمية، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوى الأول للبحوث السياسية فى مصر ٥-٩ ديسمبر ١٩٨٧ م، جامعة القاهرة، مركز الدراسات والبحوث السياسية.
- (٧) نبيل على، العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة ١٨٤، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
- (٨) سعيد إسماعيل على، محنة التعليم فى مصر، القاهرة، كتاب الأهالى، ١٩٨٤ م، ص ٣٧.
- (٩) نبيل على، مرجع سابق.
- (١٠) اعتماد محمد علام، دور التعليم فى التنمية بعد الإنترنت، رؤية استشرافية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى السنوى الأول، مستقبل التعليم فى مصر بين الجهود الحكومية والخاصة ٢٥-٢٦ يونيو ٢٠٠٢ م، القاهرة. كلية البنات بالتعاون مع أكاديمية طيبة المتكاملة للعلوم، ص ٤٣.
- (١١) حامد عمار، من السلم التعليمى إلى الشجرة التعليمية، المجلة الاجتماعية القومية، المجلد الخامس والثلاثون، العدد الثالث، سبتمبر ١٩٩٨ م، ص ١٢-٥.
- (١٢) Al-Sayyid, M., op.cit, p 31.
- (١٣) معهد التخطيط القومى، تقرير التنمية البشرية، مرجع سابق، ص ٣٣.
- (١٤) راجع المزيد من التفاصيل فى:
- معهد التخطيط القومى، تقرير التنمية البشرية، مرجع سابق، ص ٣٣.
- أمانى قنديل، سياسات التعليم فى وادى النيل والصومال وجيبوتى، عمان، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩ م، ص ١٢٥-١٢٨.

- (١٥) عبد العزيز بن عبد الله السنبلي ، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادى والعشرين ، الإسكندرية ، المكتب الجامعى الحديث ، ٢٠٠٢م ، ص ١٢٦ .
- (١٦) لورنس بسطا ذكرى ، دراسات فى إصلاح سياسات ونظم التعليم فى مصر فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٠م ، ص ٧٥-٧٦ .
- (١٧) أمانى قنديل ، مرجع سابق ، ص ٧٠-٧٦ .
- (١٨) عرفات زيدان ، دور المدرسة الثانوية فى تنمية الوعى السياسى للطلاب ، دراسة مقارنة بين التعليم الثانوى العام والتعليم الصناعى ، فى كمال المنوفى وحسين توفيق (محرران) ، الثقافة السياسية فى مصر بين الاستمرارية والتغير ، أعمال المؤتمر السنوى السابع للبحوث السياسية ، القاهرة ، ١٩٩٤م ، ص ٩٨٠ .
- (١٩) السنبلي ، مرجع سابق ، ص ١٢٧ .
- (٢٠) عبد السلام نوير ، الثقافة السياسية للمعلم فى مصر ، دراسة ميدانية لعينة من معلمى التعليم الأساسى ، رسالة دكتوراة ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٨م ، ص ١٥٥ .
- (٢١) مرجع سابق ، ص ١٩٩ .
- (٢٢) ----- ، ص ١٩٩-٢٠٠ .
- (٢٣) عبد السلام نوير ، التعليم والثقافة فى مصر ، سلسلة أوراق بحثية ، تقرير التنمية البشرية فى مصر ، معهد التخطيط القومى وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، ١٩٩٩م ، ص ١١ .
- (٢٤) Joseph, C. & Leonard, C, Foundations of Education, N.Y., Macmillan Publishing Co., 1983 p 144.
- (٢٥) نوير ، الثقافة السياسية للمعلم ، مرجع سابق ، ص ٢٠٢ .
- (٢٦) طلعت عبد الحميد ، التعليم وصناعة القهر ، القاهرة ، ميريت للنشر والمعلومات ، ٢٠٠٠م ، ص ١٠٧ .
- (٢٧) دعاء الدجاني ، دور برامج التأهيل التربوى فى إعداد معلمين قادرين على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة ، مجلة مستقبل التربية العربية ، أبريل ٢٠٠٢م ، ص ٣١٧ .
- (٢٨) محمد يحيى ناصف ، وانتصار محمد على ، الدور التربوى للمعلم ومعوقاته ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٢م .
- (٢٩) نوير ، الثقافة السياسية للمعلم ، مرجع سابق ، ص ٣٩٤ .
- (٣٠) محمد يحيى ناصف ، وانتصار محمد على ، مرجع سابق ، ص ١٠٥ .
- (٣١) طلعت عبد الحميد ، مرجع سابق ، ص ١٤٢-١٤٨ .
- (٣٢) صلاح الدين عبد العزيز ، متطلبات ونظم مزاولة مهنة التدريس ، مرحلة التعليم الأساسى فى مصر ، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٢م ، ص ٣ .
- (٣٣) السنبلي ، مرجع سابق ، ص ١٢٨-١٢٩ .
- (٣٤) عبد الفتاح جلال وآخرون ، تخطيط سياسة القبول بكلليات التربية فى ضوء الاحتياجات الفعلية للمجتمع ، القاهرة : أكاديمية البحث العلمى والتكنولوجيا ، المجالس النوعية ، التقرير النهائى ، ١٩٩٥م ، ص ١٠-١١ .
- (٣٥) انظر المزيد من التفاصيل عن نتائج هذه الدراسة :
- محمد توفيق سلام وعبد الخالق سعد ، الاتجاهات الحديثة فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٢م ، ص ٩٦-١١٢ .
- (٣٦) رسمى عبد الملك ، تفعيل دور التنظيمات المدرسية والتربية للديمقراطية ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩٩ ، ص ١١٠ .

(٣٧) رسمى عبد الملك ، دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية المدنية في مرحلة التعليم قبل الجامعى ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠١م ، ص ١٥٥ .

(٣٨) مرجع سابق ، ص ١٥٠ .

(٣٩) رسمى عبد الملك ، تفعيل دور التنظيمات المدرسية والتربية للديمقراطية ، مرجع سابق ، ص ١٧١ .

(٤٠) نوير ، التعليم والثقافة ، مرجع سابق ، ص ١١ .

(٤١) فتحى محمد حسين ، دور العلاقات الإنسانية في رفع كفاءة الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية الحكومية والخاصة ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى السنوى الأول ، مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة ٢٥-٢٦ يونيو ٢٠٠٢م ، كلية البنات بالتعاون مع أكاديمية طبية المتكاملة للعلوم ، ص ٦٢٨ ، ص ٦٣١ .

(٤٢) السنبل ، مرجع سابق ، ص ١٢١ .

(٤٣) مها جويلى ، الأولويات التربوية للتعليم العام في مصر في القرن الحادى والعشرين ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمى السنوى الأول ، مستقبل التعليم في مصر بين الجهود الحكومية والخاصة ٢٠-٢٦ يونيو ٢٠٠٢م ، كلية البنات بالتعاون مع أكاديمية طبية المتكاملة للعلوم ، ص ٨٥٥-٨٥٨ .

(٤٤) رسمى عبد الملك ، معوقات أداء الإدارة التعليمية عن تحقيق أهداف التعليم الأساسى ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ١٩٩١ .

(٤٥) مها جويلى ، مرجع سابق ، ص ٨٥٥ .

(٤٦) مرجع سابق ، ص ٨٦٠ .

(٤٧) مرجع سابق ، ص ٨٥٨ .

تعد المدرسة في إنجلترا نموذجاً فعلياً لذلك التوجه ، حيث تعد وحدة تنظيمية قائمة بذاتها من خلال مجلس تسيير المدرسة ، ومنحه صلاحيات اتخاذ القرارات. وقد تم استكمال حركة استقلال المدارس وتدعيم الإدارة الذاتية بصدر قانون الإصلاح التعليمى عام ١٩٨٨م الذى أعطى المدرسة مزيداً من الحرية والمرونة في اختيار المقررات الدراسية وتعيين المعلمين وتدريبهم. أما في هولندا فقد تقرر منح المدرسة درجة كبيرة من الاستقلال الذاتى وفقاً لقانون الجودة المعمول به هناك ، حيث تقوم المدارس بتحمل مسؤولية نوعية التعليم الذى تقدمه ، ومتابعة سياسة الكيف ، وتشجيع المدارس على اتباع التقويم الذاتى الذى يعتمد على البحث والدراسة بهدف تنمية الكيف التعليمى. كما تقدم المدارس تقارير لأولياء الأمور عن أنشطتها يتبعه إقامة حوار بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور.

(٤٨) إلهام عبد الحميد فراج ، صورة المرأة في التعليم ، القاهرة ، المحروسة للنشر والخدمات الصحفية والمعلومات ، ٢٠٠٠م ، ص ٧٤ .

(٤٩) لسنبل ، مرجع سابق ، ص ١٢٣ .

(٥٠) مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

(٥١) مرجع سابق ، ص ١٢٥ .

(٥٢) ----- ، ص ١٠٩ .

(٥٣) ----- ، ص ١٢٥ .

(٥٤) كمال المنوفى ، التنشئة السياسية في مصر والكويت ، تحليل مضمون المقررات الدراسية ، السياسة الدولية ، يناير ١٩٨٨م ، ص ٦٤-٦٥ .

- أيضاً نوير ، الثقافة والتعليم..... ، مرجع سابق .

(٥٥) مرجع سابق ، ص ٢٦ .

- (٥٦) انظر المزيد عن نتائج هذه الدراسة:
-- مصطفى كامل السيد ، (محورا) حقوق الإنسان في مقررات التعليم الأساسي ، القاهرة ، مركز دراسات وبحوث الدول النامية ، ٢٠٠٠م.
- (٥٧) عبد المنعم المشاط ، التربية والسياسة ، القاهرة ، دار سعاد الصباح ، ١٩٩٢م ، ص ١٠٧.
- (٥٨) رسمي عبد الملك ، تفعيل دور التنظيمات المدرسية والتربية للديمقراطية ، مرجع سابق ، ص ١١٠.
- (٥٩) عرفات زيدان ، مرجع سابق ، ص ٩٨٢.
- (٦٠) رسمي عبد الملك ، تفعيل دور التنظيمات المدرسية ... ، مرجع سابق ، ص ١١٠.
- (٦١) معهد التخطيط القومي ، تقرير التنمية البشرية ، مرجع سابق ، ص ١١٩.
- (٦٢) لورنس بسطا و فاتن عدنى ، دور المدرسة في تنمية شخصية المتعلم ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ٢٠٠٢م ، ص ٩٢.