



المكتبة الأكاديمية

شركة مساهمة مصرية

الحاصلة على شهادة الجودة

ISO 9002

Certificate No.: 82210

03/05/2001

الديمقراطية والتعليم
في مصر

الديمقراطية والتعليم في مصر

د. / إحسان الدمرداش
د. / بشير صقر
د. / شبل بدران
د. / عبد المجيد شيحة
د. / فارعة حسن
د. / محمود أبوزيد
أ. / السيد يس
د. / حسن البيلوي
د. / عبد الفتاح ترك
د. / عصام هلال
د. / كمال نجيب
د. / نادية سالم
د. / يوسف صلاح الدين قطب



الناشر

المكتبة الأكاديمية

شركة مساهمة مصرية

٢٠١٣

- (مؤتمر رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام) ٥-٢ أبريل ١٩٨٤.
- الأسماء مرتبة أبجدياً.

بطاقة فهرسة الكتاب:

الديمقراطية والتعليم في مصر: مؤتمر رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ٢ - ٥ أبريل ١٩٨٤ /
إحسان الدمرداش ... [وأخ]. - ط ٢. - الجيزة: المكتبة الأكاديمية،
٢٠١٢.

٣٢٠ ص ٢٤؛ سم.

تدمك: ٦ - ٤٩١ - ٢٨١ - ٩٧٧ - ٩٧٨

١ - الديمقراطية.

٢ - التعليم - مصر.

أ - الدمرداش، إحسان (مؤلف مشارك)

٣٢١.٨

رقم الإيداع: ٢٠١٢ / ١٤٠٤٢

حقوق النشر

الطبعة الأولى ٢٠١٢ م - ١٤٣٣ هـ

حقوق الطبع والنشر © جميع الحقوق محفوظة للناشر :

المكتبة الأكاديمية

شركة مساهمة مصرية

رأس المال المصر والدفع ١٨,٣٨٥,٠٠٠ جنيه مصري

١٢١ شارع التحرير - الدقي - الجيزة

القاهرة - جمهورية مصر العربية

تليفون : ٣٧٤٨٥٢٨٢ - ٣٣٣٦٨٢٨٨ (٢٠٢)

فاكس : ٣٧٤٩١٨٩٠ (٢٠٢)

لا يجوز استنساخ أى جزء من هذا الكتاب بأى طريقة
كانت (إلا بعد الحصول على تصريح كتابى من الناشر .

الديمقراطية والتعليم فى مصر

(من إبريل ١٩٨٤ إلى إبريل ٢٠١٢)

أ.د. شبل بدران الغريب

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

وعميد كلية التربية السابق - جامعة الإسكندرية

لا شك أنه ما بين هذين التاريخين جرت مياه كثيرة فى النهر، وتبدلت أوضاع اقتصادية واجتماعية وسياسية وتعليمية غيرت شكل الحياة فى الواقع المصرى المعيش، فما كان أمراً طبيعياً لم يعد كذلك، وكثيراً من المسلمات والبدهييات أصبح الشك فيها أمراً لا جدال فيه، ولعل جذور القصة لعقد أول مؤتمر علمى يُناقش فيه قضايا "ديمقراطية التعليم والثقافة فى مصر"، وبمبادرة من مؤسسة مجتمع مدنى متواضعة الحال والإمكانات، تستحق أن نرويها للأجيال الجديدة فى حياتنا التعليمية والثقافية والسياسية.

فخلال النصف قرن المنصرم من القرن العشرين، سادت التربية التقليدية والمحافظة نظامنا التعليمى المصرى والعربى على حدّ سواء، ولقد سلّمت تلك التربية وأفكارها ومفكرها أنفسهم بالفكر الغربى وتحديد الفكر البراجماتى (جون ديوى) حتى فى أزهى العصور التى كان الحديث فيها عن العدالة الاجتماعية والاشتراكية، لم تتجه التربية ومفكرها إلى الفكر الاشتراكى، بل توجهت بكليتها إلى الفكر البراجماتى (جون ديوى) والذى سيطرت أفكاره ونظرياته التربوية على حركة الفكر التربوى فى مصر والوطن العربى.

ومنذ مطلع الثمانينيات عاد بعض الأصدقاء والزملاء من البعثات الخارجية من أمريكا وأوروبا وتعانقوا مع بقية زملائهم في مصر وأسسوا (جماعة اجتماعيات التربية برابطة التربية الحديثة بالقاهرة) وأخذوا يتحدثون ويتناقشون في الشأن التربوي والتعليمي وتلاقت الأفكار الجديدة (الفكر التربوي النقدي) مع الفكر التربوي التقليدي السائد في مصر والوطن العربي، وكانت هناك محاولات عديدة لإقصاء تلك الجماعة من الشباب والتي لم تتجاوز أعمارهم الثلاثين عاماً حينذاك (١٩٨٤) بوصفهم يحملون أفكاراً سياسية ويسارية تحديداً، وحاول المتربعون على الشأن التربوي والتعليمي بذل أقصى جهدهم في عملية الإقصاء والتشويه، إلا إن إرادة تلك الجماعة من شباب الباحثين في مجال التربية كانت أقوى من تلك الضغوط والمحاولات من الجماعة المسيطرة والمهيمنة على الفكر التقليدي والمحافظ، والتي كانت ترى أن طرح أية أفكار أو نظريات تربوية جديدة تهدد كيانها وسلطانها، كما أنها تقوم بتقويض الواقع التربوي الذي تسيطر عليه خلال أكثر من نصف قرن.

وخلال ذلك الصراع الذي نشأ بالضرورة من طرح أفكار نظرية حول النظرية النقدية في التربية ودورها السياسي في تغيير الواقع التعليمي والاجتماعي المعيش، رأت مجموعة الشباب من الأكاديميين والباحثين وجماعة (اجتماعيات التربية) أن تُفَعِّل من طرح رؤاها وأفكارها خارج ندوات رابطة التربية الحديثة، فقامت بطرح أول دورية علمية تربوية (التربية المعاصرة) لنشر تلك الأفكار والرؤى والنظريات التي كان يموج بها العالم على الصعيد التربوي والسياسي والثقافي، وظهر العدد الأول في يناير ١٩٨٤، ولقد كان لظهور هذا العدد وما تلاه من أعداد أثراً بالغاً في تحريك المياه الأسنة في مجال التربية، وكانت تلك أول دورية علمية تربوية تحمل أفكار ذلك الجيل وتلك الجماعة الشابة في أفكارها ورؤاها التربوية والسياسية، كما كان لظهور العدد الأول من مجلة (التربية المعاصرة) أكبر الأثر في محاولات جمع عديد من الباحثين، الذين رأوا فيها الأمل والحلم نحو تغيير ما هو سائد من فكر محافظ وتقليدي في مجال التربية.

ولقد حاولت مجموعة الشباب (جماعة اجتماعيات التربية) بالتفكير خارج الصندوق، وحاولت أن تنتقل نشاطها من طرح الأفكار داخل كلياتها ورابطة التربية

الحديثة، فحاولت إقامة أول مؤتمر علمي حول (التعليم والديمقراطية في مصر) ولقد كان لهذا المؤتمر دور بارز في تعظيم دور وأثر تلك الأفكار في الواقع، ونظراً للحصار وطغيان الأفكار والنظريات التقليدية كان يتعذر على جماعة اجتماعيات التربية أن تعقد ذلك المؤتمر داخل المؤسسات التعليمية (كليات التربية)، ولم يكن أمام الجماعة سوى التفكير في مؤسسة كبيرة لها قيمتها وتقديرها العلمي على المستوى الوطني والعربي، وهي مؤسسة الأهرام.

فقامت الجماعة بالتوجه إلى مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، وكان يديره حينذاك المفكر والكاتب الوطني الأستاذ السيد ياسين، والذي استقبل الجماعة بكل التقدير والاحترام، وكأنه قد وجد ضالته في الأفكار والرؤى التي طرحت من خلال الجماعة، ولقد كان موقفه الوطني حاسماً في دعم الجماعة علمياً وأدبياً، وقال إن ما تقومون به الآن يشابه ما قام به علماء الاجتماع في مصر في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات، وكان هو واحداً منهم في طرح النظرية النقدية وأدبياتها ومحاولة الخروج من الأطر التقليدية، التي أعاقت محاولات تطوير علم الاجتماع ودوره في تغيير الواقع الاجتماعي. ولقد قدم الأستاذ السيد ياسين كل الدعم المادي والأدبي، وكل إمكانات مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، ومؤسسة الأهرام ذاتها في إقامة ذلك المؤتمر الأول خلال الفترة من ٢-٥ إبريل ١٩٨٤، ولقد شارك فيه أكثر من ثلاثين باحثاً بدراسات وبحوث، كما شارك فيه خيرة النخبة الوطنية والفكرية أكثر من عشرين أستاذاً أو مفكراً جامعياً بالتعقيب والحوار والنقاش حول دراسات وبحوث المؤتمر.

وما أن تم هذا المؤتمر واختتم أعماله بنجاح كبير وغير متوقع، إلا وأصبح لهذه الجماعة وما تحمله من أفكار ورؤى في مجال التربية وعلم الاجتماع الاعتماد والاعتراف العلمي من كافة المنشغلين بالعلم التربوي والاجتماعي والسياسي في مصر، وأصبح هذا المؤتمر هو الميلاد الحقيقي لجماعة اجتماعيات التربية وما طرحته من أفكار حول النظرية النقدية، ونقلت التفكير والبحث العلمي في قضايا التربية من تلك الأفكار التقليدية إلى عالم أرحب وأكثر إنسانية وعدلاً.. وأصبحت مفاهيم تكافؤ الفرص التعليمية والمجانية والعدالة التعليمية، والسياسات الوطنية للتعليم، وحقوق الفقراء في

التعليم ودور التعليم السياسى طغيان على عديد من البحوث والدراسات، التى تجرى فى كليات التربية، ويؤمن بها عديد من الباحثين الشبان وغيرهم.

وبعد مرور حوالى ثمانية وعشرين عاماً على عقد هذا المؤتمر وعلى الإيمان بأفكار (جماعة اجتماعيات التربية)، وما طرحته حول النظرية النقدية فى التربية وضرورة توجيه البحث التربوى من الاتجاه الكمى القياسى إلى الاتجاه الكيفى الاثنوجرافى.. نستطيع أن نؤكد أن هذا التيار الذى ولد فى إبريل ١٩٨٤ بمؤتمر: الديمقراطية والتعليم فى مصر أصبح تياراً فاعلاً فى حركة البحث العلمى والتربوى داخل المؤسسات التعليمية (كليات التربية)، واكتسب عديداً من المؤمنين بأفكاره، ولقد أدى ذلك كله إلى وجود جيل آخر جديد يحمل الأفكار والقناعات نفسها؛ حيث إن جيل الرواد مازال يؤدي دوره وفاعليته بالتزامن مع الجيل الجديد، الذى أخذ على عاتقه مسئولية تطوير وتجديد مسار ذلك الفكر التربوى.

ومن هنا، لزم علينا الاعتراف بالفضل الأساسى للكاتب والمفكر الأستاذ السيد ياسين الذى كان لتواضعه العلمى واحتضانه لمجموعة الشباب وفكرهم وإيمانه بهم دور عظيم فى تواجده تلك الجماعة وفكرها الجديد، الذى اتسع مجاله وأفق بعد ثمانية وعشرين عاماً من بدايته فى مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام ورابطة التربية الحديثة، ولقد كان لدوره أكبر الأثر أيضاً فى تدعيم ومساندة تلك الأفكار بكل شجاعة واقتدار وإيمان علمى بحركة التاريخ والواقع، من هنا وفى الإصدار الثانى (أوراق مؤتمر: الديمقراطية والتعليم فى مصر والذى عقد فى إبريل ١٩٨٤) والذى نشرت أوراقه فى عام ١٩٨٦ فى دار الفكر المعاصر بجهود مجموعة من الباحثين (جماعة اجتماعيات التربية)، واليوم يعاد نشر تلك الأوراق والبحوث كما هى، لأننا نعتقد أن ما طرحناه منذ ثمانية وعشرين عاماً كان بداية لتحريك المياه الأسنة فى الواقع التربوى والسياسى.. إن تلك الأفكار مازالت قائمة وفاعلة وضرورية ويجب البناء عليها.

فثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، تلك الثورة التى طرحت شعارات العدالة والحرية والكرامة والعيش فى حاجة إلى تفكيك النظام التعليمى المصرى برمته وإعادة بنائه وفق تلك الأهداف سعياً نحو تحقيقها فى الواقع، وهى كيف يحقق نظام التعليم العدالة

الاجتماعية (تكافؤ الفرص التعليمية، والمجانية، والتعليم للجميع)، والحرية (وهي كيف يبنى نظام التعليم العقلية النقدية ويحررها من القيود الذهنية والفكرية والسياسية)، والكرامة (كيف يستطيع نظام التعليم أن يحقق الكرامة الإنسانية للمتعلم المصري خلال مراحل التعليم من الحضنة إلى الجامعة) والعيش (كيف يصبح نظام التعليم العادل القائم على المساواة التعليمية والاجتماعية، ولا يجعل الوضع الاجتماعي قيداً على حق الإنسان في التعليم).

تلك شعارات وأهداف ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، وتلك مقولات ورؤى وأفكار ونظريات الاتجاه النقدي وجماعة اجتماعيات التربية، التي بشرت بها منذ أكثر من ثمانية وعشرين عاماً، كيف تتحقق الآن واقعياً في نظامنا التعليمي وفي حياتنا، لكل ذلك كانت هناك ضرورة لإعادة نشر تلك البحوث والدراسات بعد مرور ثمانية وعشرين عاماً عليها، ويتطلب منا الأمر أن نكرر الشكر والتقدير للكاتب والمفكر الأستاذ السيد ياسين على الدعم والمساندة العلمية والتربوية والأدبية، الذي قدمه في بدايات حركة جماعة اجتماعيات التربية، وما هو الآن يقوم بدوره الوطني والتثويري في دعمنا في نشر تلك الدراسات والبحوث للمرة الثانية إيماناً منه بتلك الأفكار والجماعة ودورها الوطني والتربوي، الذي مازالت تلعبه منذ مطلع الثمانينيات، له منا كل التقدير والاحترام، وسيدكر له التاريخ ذلك الدور، الذي كان له عظيم الأثر في نشر ذلك الفكر التربوي النقدي الجديد والدفاع عنه وعن جماعة اجتماعيات التربية برابطة التربية الحديثة.

والله من وراء القصد،،

أ.د. شبل بدران الغريب

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

وعميد كلية التربية السابق - جامعة الإسكندرية

مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر

الجهة المنظمة: رابطة التربية الحديثة

مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام

موعد الانعقاد: ٢-٥ أبريل ١٩٨٤

مكان الانعقاد: مبنى جريدة الأهرام - شارع الجلاء القاهرة

أهمية المؤتمر:

تسود بلادنا الآن سواء على المستوى الرسمي أو على المستوى الشعبى مناقشات متعددة تدور حول التعليم ومشكلاته المختلفة، ويبدو أن هناك شبه اتفاق بين الجميع على ضرورة إعادة النظر فى بنية النظام التعليمى وهيكله وأهدافه وفلسفته وسياساته؛ لذلك فالدعوة إلى عقد هذا المؤتمر العلمى، الذى تطرح فيه قضية التعليم فى مصر للبحث والمناقشة والحوار، إنما تعد فى صميمها استجابة علمية لأحد مشكلاتنا الوطنية.

والمسألة المحورية التى دارت حولها أعمال المؤتمر، والتى من خلالها يمكن أن نقيم واقع ومستقبل التعليم فى مصر، هى قضية الديمقراطية، وعلاقتها بالتعليم على الصعيد العالمى والمحلى.

موضوعات المؤتمر:

١- ديمقراطية التعليم فى الفكر التربوى المصرى.

٢- الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية.

٣- الديمقراطية ومشكلة الأمية فى مصر.

- ٤ - الممارسة الديمقراطية في التعليم الجامعي.
- ٥ - ديمقراطية الإدارة التعليمية.
- ٦ - نحو تعميق الديمقراطية في المدرسة والمجتمع.
- ٧ - مستقبل الديمقراطية والتعليم في مصر في العقدين الآخرين

اللجنة المنظمة للمؤتمر:

رئيس المؤتمر	د. يوسف صلاح الدين قطب
رئيس مجلس إدارة رابطة التربية الحديثة	
نائب رئيس المؤتمر	الأستاذ السيد يس
	مدير مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية
المقرر العام للمؤتمر	د. سعيد إسماعيل على
	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بجامعة عين شمس
المقرر العام المساعد	د. شبل بدران
	مدرس أصول التربية - كلية التربية - جامعة طنطا
	د. عبد المنعم سعيد
	مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام

اللجنة التحضيرية للمؤتمر

- ١- د. شبل بدران جامعة طنطا
- ٢- د. محمود أبو زيد جامعة عين شمس
- ٣- د. كمال نجيب جامعة الإسكندرية
- ٤- د. حسن البيلالوى جامعة الزقازيق
- ٥- د. نادية جمال الدين جامعة عين شمس
- ٦- د. عصام الدين هلال جامعة طنطا
- ٧- د. عبد المنعم سعيد مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية
- ٨- أ. طلعت عبد الحميد جامعة عين شمس

أسماء المشاركين في المؤتمر بالعقبات

- ١- د. أحمد المهدي عبد الحليم جامعة عين شمس
- ٢- د. أسامة الغزالي حرب مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية
- ٣- د. رؤوف عباس جامعة القاهرة
- ٤- د. سعد الدين إبراهيم الجامعة الأمريكية
- ٥- د. سعيد النشائي جامعة القاهرة
- ٦- د. سليمان الخضرى الشيخ جامعة عين شمس
- ٧- د. عبد العظيم أنيس جامعة عين شمس
- ٨- د. عبد الفتاح تركي جامعة طنطا
- ٩- د. عبد المنعم سعيد مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية
- ١٠- د. عزيز حنا داود جامعة عين شمس
- ١١- د. على الدين هلال جامعة القاهرة
- ١٢- د. فؤاد أبو حطب جامعة عين شمس
- ١٣- د. مراد وهبة جامعة عين شمس
- ١٤- د. وليم عبيد جامعة عين شمس

مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام

رابطة التربية الحديثة

برنامج مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر

٢- ٥ ابريل ١٩٨٤

اليوم الأول ١٩٨٤/٤/٢

الفترة الصباحية:

د. يوسف صلاح الدين قطب رئيساً

الجلسة الأولى (١٠ - ١١,٤٥ ص)

كلمة السيد الاستاذ/ السيد ياسين

كلمة السيد الدكتور/ يوسف صلاح قطب

بحث د. حسن البيلوى

تحرير الإنسان فى الفكر التربوى / دراسة فى تطوير وتصنيف الاتجاهات
المعاصرة فى علم إجتماع التربية.

تعقيب د. مراد وهبة

الجلسة الثانية (١٢ ظهراً - ١٠,٣٠ م)

بحث د. كمال نجيب

الديمقراطية والمنهج / دراسة فى الفكر التربوى المعاصر .

تعقيب د. مراد وهبة

الفترة المسائية:

د. عبد العظيم أنيس رئيساً

الجلسة الثالثة (٥ - ١,٣٠ م)

بحث د. نادية سالم

موقف الأحزاب من قضايا التعليم في مصر.

تعقيب د. سعد الدين إبراهيم

الجلسة الرابعة (٧ - ٨,٣٠ م)

بحث د. حسان محمد حسان

موقف السلطة من النشاط السياسى للطلاب (١٩٥٢-١٩٧١).

تعقيب د. أسامة الغزالي حرب

اليوم الثانى ١٩٨٤/٤/٣**الفترة الصباحية:**

د. عبد المنعم سعيد رئيساً

الجلسة الأولى (١٠ - ١١,٣٠ ص)

بحث أ. حليم جريس

سياسات القبول فى المراحل التعليمية المختلفة (قبل التعليم الجامعى).

تعقيب د. عبد الفتاح ترك

الجلسة الثانية (١٢ ظهراً - ١٠,٣٠ م)

بحث د. عصام الدين هلال

نحو مفهوم شامل لتكافؤ الفرص التعليمية فى جمهورية مصر العربية.

تعقيب د. عبد الفتاح ترك

الفترة المسائية:

د. عبد العظيم أنيس رئيساً

الجلسة الثالثة (٥ - ٦,٣٠ م)

بحث د. شبل بدران

الأمية وفعالية النظام السياسي.

تعقيب د. على الدين هلال

الجلسة الرابعة (٧ - ٨,٣٠ م)

بحث أ. بشير صقر

الديمقراطية ومحو الأمية في مصر.

تعقيب د. رؤوف عباس

اليوم الثالث ١٩٨٤/٤/٤

الفترة الصباحية:

د. عزيز حنا رئيساً

الجلسة الأولى (١٠ - ١١,٣٠ م)

بحث د. ضياء الدين زاهر

الجامعة والسلطة: مدخل لدراسة الوظيفة النقدية للجامعة.

تعقيب د. عبد العظيم أنيس

الجلسة الثانية (١٢ ظهراً - ١٠,٣٠ م)

بحث د. محمود أبو زيد

الديمقراطية والبحث التربوي بين الانحياز والموضوعية.

تعقيب د. مراد وهبة

الفترة المسائية:

د. فؤاد أبو حطب رئيساً

الجلسة الثالثة (٥ - ٦,٣٠ م)

بحث د. عبد المجيد عبد التواب شيحة

العلاقة بين السلطة والروح المعنوية لجامعة المنوفية.

تعقيب د. سعيد النشائي

الجلسة الرابعة (٧ - ٨,٣٠ م)

بحث د. نبيل أحمد عامر

التنظيم البيروقراطي في الإدارة التعليمية - الأصول التاريخية والأسس
السوسيولوجية.

تعقيب د. على نيلة

اليوم الرابع ١٩٨٤/٤/٥

الفترة الصباحية:

د. وليم عبود رئيساً

الجلسة الأولى (١٠ - ١١,٣٠ ص)

بحث د. محمد وجيه الصاوي

المعلم الجامعي: واجباته وحقوقه في ظل الديمقراطية.

تعقيب د. عزيز حنا

الجلسة الثانية (١٣ ظهراً - ١٠,٣٠ م)

بحث د. فارعه حسن محمد

الديمقراطية ومناهج التعليم في مصر.

تعقيب د. أحمد المهدي عبد الحليم

الفترة المسائية:

أ. السيد يس رئيساً

الجلسة الثالثة (٥ - ٦,٣٠ م)

بحث د. إسماعيل محمد دياب

ظاهرة الدروس الخصوصية كإحدى معوقات التحول الديمقراطي للتعليم في
مصر.

تعقيب د. سليمان الخضري

الجلسة الرابعة (٧ - ٨ م)

بحث د. مصطفى عبد القادر عبد الله

بعض المستويات التربوية في تكوين الرأي المعارض الناجح: في مصر.

تعقيب د. فؤاد أبو حطب

ختام المؤتمر (٨، ٣٠ م)

كلمة المقرر العام المساعد

د. شبل بدران

كلمة نائب رئيس المؤتمر

أ. السيد يس

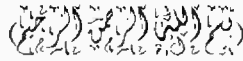
كلمة رئيس عام المؤتمر

ورئيس مجلس إدارة الرابطة

د. يوسف صلاح الدين قطب

رئيس مجلس إدارة الرابطة

ورئيس عام المؤتمر



سيداتي وسادتي

يسعدني أن أفتتح في هذا الصباح مؤتمر الديمقراطية والتعليم في مصر، الذي تقيمه رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والإستراتيجية بالاهرام.

لقد أنشئت رابطة التربية الحديثة في مصر ١٩٣٧ في إطار الحركة العالمية لكسر جمود التربية التقليدية، التي تركز اهتمامها على المادة الدراسية، وتجعل منها محورا للتعليم ووسيلة لتربية الفرد ونموه العقلي والاجتماعي، دون اعتبار لهذا الفرد أو خصائصه أو حاجاته، ودون الاهتمام الكافي بتوجيه العلاقة بينه وبين المجتمع، الذي ينشأ فيه بما يضمن إطلاق طاقاته الكامنة في الاتجاه الذي يؤدي إلى نموه المتكامل وإلى تقدم المجتمع، فجاءت حركة التربية التقدمية Progressive Education في أوائل هذا القرن كرد فعل لهذا الاتجاه التقليدي لإقامة التربية على الأسس أو المدعائم التي تسند إليها الديمقراطية؛ خاصة ما يتعلق بقيمة الفرد وعلاقته بمجتمعه.

وكانت مصر بعد أن حصلت على استقلالها الجزئى، فى أوائل العشرينيات، قد بدأت فى إصلاح التعليم، فأصدرت قانون الإلزام فى عام ١٩٢٤، كما قامت وزارة المعارف بإعادة النظر فى هيكل التعليم ونظامه فى عام ١٩٢٦، وأنشئ معهد التربية فى عام ١٩٢٩ ليكون مركزاً للبحوث التربوية، وقام أستاذنا إسماعيل القبانى مؤسس المدرسة التربوية الحديثة فى مصر بإنشاء المدارس التجريبية الملحقة بمعهد التربية فى سنة ١٩٣٢؛ ليقوم بتمصير التعليم فى مصر من حيث فلسفته وأهدافه ومحتواه ومناهجه وإدارته ووسائل تقويم مخرجاته، مستهدياً فى ذلك بالحركة الوطنية الصاعدة، التى كانت تسعى دائماً إلى مزيد من تحقيق الديمقراطية للمجتمع المصرى. وفى هذا الجو الاجتماعى والسياسى والتعليمى أنشئت رابطة التربية الحديثة لتنظم المربين والمعلمين من المهتمين بالتربية الحديثة وتطبيقاتها الديمقراطية، التى يتطلبها التطور الحادث فى المجتمع المصرى فى ذلك الوقت. ولم يكن إنشاء الرابطة على أساس فنوى أو سياسى أو أيديولوجى. أكثر من التمسك بالمبادئ الديمقراطية فى التربية والتعليم وإصلاح التعليم على أسس علمية وتجريبية سليمة، وقد قامت الرابطة فى سبيل ذلك بعدد من الدراسات، وعقد الكثير من المؤتمرات والندوات التى نتوجها اليوم بمؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر.

ويجىء هذا المؤتمر أيضاً فى الوقت الذى تشهده فيه مصر تحولاً كبيراً نحو الديمقراطية مما يجعل له أهمية خاصة فى الوقت الحاضر - فكثيراً ما نجد أن مفهوم الديمقراطية غير متفق عليه بين من يتحدثون عنها - ولذلك وجب أن نخرج من هذا المؤتمر بتحديد لهذا المفهوم يتفق عليه الفكر المصرى. ثم ما الذى نعنيه بديمقراطية التعليم فى مصر، وما الوسائل التى يمكن أن نحقق بها المبدأ الديمقراطى فى حياتنا كأسلوب لتفكيرنا وسلوكنا وقيمنا؟ - كيف نحقق هذا المبدأ عن طريق التعليم، وهل التعليم بوسائله الحالية يؤدى حقاً إلى الديمقراطية التى ننشدها ونسعى إلى مزيد من تحقيقها؟ ثم ما العوامل المعوقة لتحقيق الديمقراطية فى حياتنا وفى المجتمع بصفة عامة وفى التعليم والمدرسة بصفة خاصة الخ...

إن العلاقة بين التعليم والديمقراطية لا يمكن إنكارها - فالتعليم هو من أهم الوسائل، إن لم يكن أهم الوسائل التى نعمق بها الديمقراطية فى المجتمع - غير أن

الكثيرين قد لا يدركون أهمية الدور، الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في هذا السبيل؛ فكل ما يجري في المدرسة وخلال كل ساعة من ساعات العمل فيها سواء في حجرة الدراسة أو في الملعب أو في المعمل وسواء كان متعلقاً بأسلوب الإدارة أو حفظ النظام أو كان متعلقاً بالأساليب المتاحة للتعبير عن الرأي أو طرق التدريس أو نشاط التلاميذ، يمكن أن يوجه لإعداد الطالب أو المتعلم للحياة الديمقراطية السليمة. ولا شك أن هذه الوظيفة أي إعداد الطلاب للتمسك بالقيم الديمقراطية في حياتهم وسلوكهم وتفكيرهم في المجتمع، هي من أخطر الوظائف التي يجب أن تتحمل المدرسة مسئوليتها.

إنني أتقدم باسم رابطة التربية الحديثة بالشكر الجزيل لحضراتكم على مشاركتكم معنا في هذه الدراسات المهمة، وأتقدم بالشكر إلى جميع من تفضلوا بتقديم البحوث والدراسات أو الأوراق، التي سوف تعرض للمناقشة وكذلك السادة الزملاء الذين قبلوا رئاسة بعض الجلسات. أو التعقيب على الأوراق المعروضة في الندوة.

ولا يسعني إلا أن أتقدم باسمكم جميعاً إلى مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام، وإلى الأستاذ السيد يس مدير المركز بالشكر على المساعدات القيمة والتسهيلات، التي قدمها للمؤتمر وعلى استضافته لنا خلال الأيام الأربعة القادمة مما جعل تنفيذ فكرة المؤتمر ممكنة.

أرجو من الله التوفيق والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. يوسف صلاح الدين قطب

الديمقراطية والتعليم فى مصر

بقلم

السيد ياسين

مدير مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية

مقدمة

لا أكون مبالغاً إذا ما قررت أن انعقاد مؤتمر الديمقراطية والتعليم فى مصر يعد حدثاً فكرياً بالغ الأهمية، ينبغى أن تتوقف إزاءه للتأمل دلالاته العميقة. لقد انعقد هذا المؤتمر، بناء على مبادرة من فريق من أساتذة التربية الذين يمثلون جيلاً صاعداً من علماء التربية فى بلادنا. وهذا الجيل يملك ناصية المعرفة العلمية فى مجالات التربية المختلفة، ولكن أعضائه - بالإضافة إلى ذلك - يمتلكون منهجاً نقدياً، سمح لهم باستيعاب المعارف العلمية فى النظرية الغربية للتربية، من خلال التحليل الدقيق للأيدولوجية الكامنة وراءها. إنهم بذلك ينضمون إلى جيل علماء الاجتماع المصريين، الذين أدركوا منذ الستينيات أن النظرية الغربية لا يمكن فهمها بغير إجراء تحليل نقدي متعمق لأصولها الأيدولوجية، فى ضوء دراسات علم اجتماع المعرفة الذى يربط ربطاً وثيقاً بين أنماط المعرفة المختلفة والبناء الاجتماعى، الذى تنمو فى سياقه. ولقد كان لهذا المنهج النقدى أثر بالغ فى فرز النظريات الغربية، والتميز فى إطارها بين النظريات المحافظة، التى صيغت أساساً للدفاع عن النظام الرأسمالى، وبين النظريات الراديكالية التى تهدف إلى تحسين الآثار السلبية للنظام الرأسمالى، والدعوة إلى قيم جديدة مستقاة أساساً من المثل العليا للنظرية الاشتراكية.

لذلك كانت سعادتي غامرة حين بادر الزملاء أعضاء اللجنة التحضيرية للمؤتمر بالاتصال بالمركز لعقد مؤتمر عن الديمقراطية والتعليم في مصر، بالاشتراك مع رابطة التربية الحديثة. ومن خلال مناقشتنا وضعنا التخطيط للمؤتمر، والذي برز فيه هذا المنهج النقدي في تطبيقه على مشكلات التربية والتعليم في بلادنا.

إن المؤتمر - الذي تفضل الاستاذ الدكتور يوسف صلاح الدين قطب رئيس مجلس إدارة رابطة التربية الحديثة - برئاسته، والذي انعقد في قاعة المحاضرات الكبرى بمؤسسة الأهرام، والذي شرفت برئاسة بعض جلساته باعتباري نائباً لرئيس المؤتمر قد نجح نجاحاً كبيراً في طرح مشكلات التربية في مصر، من منظور نقدي متكامل لأول مرة في بلادنا. ويدل على ذلك خصوصية المناقشات التي دارت، بسين المنظرين والتطبيقات، وثرأ الأفكار التي طرحت للمناقشة، والتي كانت مثاراً للجدل والخلاف. وهكذا دار الحوار معمقاً أصول المنهج النقدي في التربية في اتجاه السعي نحو صياغة نظرية تربوية بديلة، يقع على عاتق الشباب من علماء التربية، الذين أخذوا المبادرة أن يبذلوا جهودهم لصياغتها، ليس على أساس تحليلات نظرية فقط، ولكن في ضوء الجدل العميق بين النظرية والواقع.

وإذا كان المؤتمر بكل ما أحدثه من آثار عميقة في تيار الفكر التربوي التقليدي، قد دفع ببعض الأساتذة الذين شاركوا في الأعمال التحضيرية إلى محاولة النيل من المؤتمر، سواء بالامتناع عن حضور جلساته، أو بمحاولة التأثير على بعض المشاركين لسحب أبحاثهم وطبعها في دورية عن التربية، بالمخالفة لكل الأعراف العلمية المتبعة في تنظيم المؤتمرات، فإن هذه المحاولات الفاشلة إن كشفت عن شيء، فإنما تكشف عن الفزع الذي أصاب بعض العناصر الأكاديمية التي لا تنق في قدراتها، والتي أزعجها الجهود العلمية البناءة لهذا الجيل المناضل من علماء التربية الشباب.

وأنا في هذا انمقام أضرب صفحاً عن ذكر الأسماء والوقائع؛ لأن خبرتي العلمية الطويلة في مجال البحث العلمي قد علمتني ألا أتوقف أبداً في مسيري عند محاولات التخريب العلمي، والتي عادة تصدر من العناصر العلمية العاجزة، والتي لا تستطيع أن تفتح صدرها للجديد، والتي من باب الغيرة المهنية تريد أن تسد المسالك أمام الأجيال الصاعدة.

إن نشر أعمال هذا المؤتمر والذي يقوم بعبئه الأصدقاء أعضاء اللجنة التحضيرية، والذين تولوا العبء كله، تخطيطاً وتنفيذاً، ليعد علامة بارزة على قدرتهم النضالية، والتي تتمثل في قبول التحدى والعزيمة الصادقة في السير قدماً في طريقهم.

لتكن أبحاث هذا المؤتمر إذا نقطة بداية نحو مزيد من تأصيل النظرية النقدية في التربية المصرية، ومن حقنا أن نطالب هذا الجيل الواعد من علمائنا الملتزمين بالعمل على بلورة نظرية بديلة للتربية في بلادنا.

وسيثبت التاريخ أن جهود هذا الجيل من العلماء الاجتماعيين الملتزمين لن تضع عبثاً. وها نحن نشهد انتصاراً ساحقاً للمنهج النقدي في علم الاجتماع والاقتصاد والسياسة والعلاقات الدولية، والفلسفة والتاريخ.

وفي النهاية لا يسعني إلا أن أشكر أعضاء اللجنة التحضيرية على مجهوداتهم الموقفة، وكذلك كل من شارك في أعمال المؤتمر باحثين ومناقشين.

وعلى الله قصد السبيل...

السيد ياسين

مقدمة هيئة التحرير

لقد آن الأوان لكي يصبح تحرير الإنسان المصري الهدف الأساسي للنشاط التربوي في مصر، وأن يمثل المحور الأساسي للفكر والممارسة في حقل التربية في مجتمعنا. إن المناهج والممارسات التقليدية في حقل التربية تعجز - كما عجزت دائماً - عن إنجاز هذا الهدف، ومن ثمّ تعين أن تبدأ مرحلة نقدية جديدة في مجال التربية، تساماً، كما يتعين أن تبدأ في كل مجالات المجتمع الأخرى.

لقد أوضحت أبحاث مؤتمر "الديمقراطية والتعليم في مصر"، الذي انعقد في الفترة ما بين الثاني والخامس من أبريل عام ١٩٨٤، بمبنى جريدة الأهرام، والذي نظمته رابطة التربية الحديثة ومركز الدراسات الاستراتيجية بالأهرام، والمناقشات التي دارت به أن الفكر القديم، الذي يحكم حركة التربية في مصر، لن يستطيع إنجاز هذا الهدف العاجل الملح. فالاهتمام الحقيقي للفكر القديم - المعلن والمستتر - هو ربط التعليم في مصر، ليس بقضية تحرير الإنسان المصري وإطلاق طاقاته الإنسانية الخلاقة والمبدعة، بل بربط التعليم بالإنتاج من خلال مفهوم اقتصادي ضيق، يحقق فقط مصلحة القلة المسيطرة في المجتمع. وبانت القضايا المحورية في هذا الفكر تدور حول مسائل فنية في وسائل التعليم وطرائق التدريس، وبدت المعرفة التي تقدمها المناهج في هذا الإطار الفكري وكأنها شيء طبيعي ومحايد لا يناقش بنيتها ولا أسس توزيعها. وكل ما يسمح به الفكر القديم هو تقديم تعديلات جزئية في المناهج الدراسية القائمة بالفعل في إطار الفكر القديم، وغدت المسألة في التعليم، وبصرف النظر عن فشل الممارسة التربوية الحالية في مدارسنا في تحقيق ذلك، وكأنها تكمن في حذق وبراعة المدرس وفعالية الطرائق التربوية داخل الفصل الدراسي؛ مما أدى إلى ظهور أعراض مرضية متعددة، منها: الدروس الخصوصية، والاقتصار على التعليم اللفظي، والامتحانات وقياسها لبعد

واحد هو الذاكرة الصماء لا الذاكرة المبدعة، وتفاقم مشكلة الأمية، والتي تعد فى مجملها نتاجاً للقوى الاجتماعية المسيطرة، التي تحجم عن التصدى لهذه المشكلة؛ من حيث إن ذلك يهدد مصالحها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. ولقد أغفل الفكر القديم دراسة البنية الاجتماعية للمدرسة، التي يتم من خلالها العملية التربوية، وأضحت لديه هذه البنية وكأنها - أيضاً - شئ طبيعى معطى، معزولة عن بنية المجتمع السياسية.

إن الفكر القديم على سبيل المثال لم يتطرق من قريب أو بعيد إلى دراسة نمط العلاقات الاجتماعية فى المدرسة المصرية، وتأثير هذه العلاقات فى تكوين وتشكيل شخصية المواطن المصرى من جهة، ودورها فى تعزيز بنية المجتمع القديم الذى نتطلع نحو تغييره إلى مجتمع إنسانى أرحب، من جهة أخرى.

إن أبحاث هذا المؤتمر والإسهامات الفكرية التى قدمها لفيف من الباحثين والأساتذة، فى مصر، تعلن عن مولد مرحلة نقدية جديدة فى الفكر التربوى المصرى.

إن الفكر النقدى التربوى الجديد يطالب بجعل تحرير الإنسان فى مصر من عوامل السيطرة والقهر التاريخية، وتمكينه من بناء مجتمع إنسانى أرحب، هو الهدف الذى ينبغى أن تدور حوله كل الجهود فى مجال الفكر والممارسة فى حقل التربية. ومن ثم تصبح دراسة العلاقة بين بنية التنظيم الاجتماعى والتربوى من جهة، وبنية المجتمع الأكبر من جهة أخرى هى الموضوع الدراسى الأول الذى يجب أن تهتم به الأبحاث النقدية الجديدة فى مجال التربية. ومن هنا فإن أغلب المشاركين من أعضاء هذا المؤتمر طرحوا على صعيد البحث المجالات الأساسية الآتية، والتي تعد محوراً يمكن أن تستند إليه النظرية النقدية الجديدة، وهى:

١- دراسة العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وتأثيرها فى تشكيل السمات الشخصية للإنسان فى المجتمع المصرى.

٢- دراسة المعرفة ومحتوى المناهج الدراسية؛ من حيث كونها نتاجاً اجتماعياً يعكس البنية السياسية والاجتماعية للمجتمع المصرى.

٣- دراسة علاقة التفاعل القائمة بين بنية العلاقات المدرسية، وما يدور خلالها من عملية تربوية من جهة، وبين بنية العلاقات السياسية الاجتماعية فى المجتمع من جهة أخرى.

٤- دراسة المشكلات التربوية باعتبارها مشكلات تربوية اجتماعية سياسية، وليست مشكلات تربوية منعزلة عن الواقع الاجتماعي المعاش.

إن دراسة مثل هذه المجالات سوف تعمق وتأسل الفكر التربوي النقدي، المنط به أحداث التغيير في بنية النظام التعليمي.

ولقد قدمت إلى المؤتمر حوالي ثلاثين دراسة، جاءت من غالبية كليات التربية في مصر.. ننشر عددا منها في بعض الدوريات؛ نظراً لاحتياج أصحابها إلى ذلك بحكم ضرورة الترقية التي جعلتهم في عجلة من أمرهم.

وتعد جماعة اجتماعيات التربية" برابطة التربية الآن خطة لمؤتمرين علميين سوف يعقدان بالتعاون مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، وسوف يكون المؤتمر الأول حول:

- نحو فكر تربوي نقدي.

- حول الاستراتيجيات والبدائل التربوية للتعليم المصري.

وستعلن الرابطة في مجلة "التربية المعاصرة" عن موضوعات المؤتمر في أعدادها التالية.

هيئة تحرير

مجلة التربية المعاصرة

المحتويات

- ١- تحرير الإنسان فى الفكر التربوى - د. حسن حسين البيلالوى ----- ٣٥
- ٢- الديمقراطية والمنهج - د. كمال نجيب ----- ٧١
- ٣- موقف الأحزاب من قضايا التعليم فى مصر - د. نادية حسن سالم ---- ٩٣
- ٤- الأمية وفاعلية النظام السياسى - د. شبل بدران ----- ١١١
- ٥- الديمقراطية ومحو الأمية فى مصر - بشير صقر ----- ١٣٥
- ٦- تكافؤ الفرص التعليمية - د. عبد الفتاح إبراهيم ترك ----- ١٥٣
- ٧- نحو مفهوم شامل لتكافؤ الفرصة التعليمية فى مصر - د. عصام الدين هلال ----- ١٧٥
- ٨- العلاقة بين السلطة والروح المعنوية فى ظل سياسة الانضباط بجامعة المنوفية - د. عبد المجيد عبد التواب شيحة ----- ١٩٧
- ٩- الديمقراطية وأنماط التنشئة الاجتماعية - د. إحسان الدمرداش ----- ٢٢٧
- ١٠- الديمقراطية ومناهج التعليم فى مصر - د. فارعة حسن محسن ---- ٢٦٥
- ١١- الديمقراطية والبحث التربوى بين الانحياز والموضوعية - د. محمود أبير زيد إبراهيم ----- ٢٧٩
- ١٢- التقرير الختامى - د. كمال نجيب - د. شبل بدران ----- ٢٩٥

تحرير الإنسان فى الفكر التربوى

دراسة فى تطور وتصنيف الاتجاهات المعاصرة

فى علم اجتماع التربية

د. حسن حسين البيلالوى

كلية التربية - جامعة الزقازيق

مقدمة:

دخل علم اجتماع التربية مرحلة جديدة من التطور، إثر اندلاع حركة التحرر العالمية التى شهدتها الستينيات فى أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، ومعظم بلدان إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية. وكانت هذه الحركات جزءاً من أزمة واسعة النطاق، أطلق عليها كتاب الغرب "أزمة الهيمنة الرأسمالية". وكانت الأزمة وما زالت من السعة والعمق؛ حتى انتقلت إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. وأصابت الأزمة الاتجاه الرئيسى المسيطر Dominant Paradigm داخل علم اجتماع التربية، ذلك الاتجاه المتمثل فى مجموعة النظريات الوظيفية، التى ربطت التربية بالمجتمع، من خلال منظور ضيقٍ للتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وكانت النتيجة أن تصدعت هيمنة هذا الاتجاه، تلك الهيمنة التى ظلت راسخة خلال فترة الخمسينيات حتى أوائل الستينيات. وبدأت أزمة الاتجاه الوظيفى واضحة أولاً، فى عجزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة. وثانياً، فى موجة النقد الامبريقية والأيدىولوجية التى وجهت إليه. ولم تقف نتائج الأزمة عند حد تصدع هيمنة الاتجاه الوظيفى؛ إذ كان من نتائجها أيضاً أن تهيأت الشروط الضرورية لنشأة ونمو اتجاهات

جديدة متنوعة، تستهدف تحرير وتخليص الإنسان والمجتمع من كل أشكال السيطرة Domination وعوامل القهر والاستغلال. وفي خضم هذا الصراع أيضاً حاول بعض العلماء إعادة بناء العلم القديم، بتقديم نظريات تستخدم مفردات الاتجاهات الجديدة؛ للدفاع عن هيمنة قديمة، وتبريرها. واحتدمت المعركة بين الاتجاهات المختلفة، ودخل علم اجتماع التربية، بذلك مرحلة جديدة من التطور: مرحلة تعددت فيها النظريات والاتجاهات داخل هذا العلم. وتباينت هذه الاتجاهات، وبلغت من التعدد والتباين درجة أصبح فيها فهم تطور العلم والصورة الكلية التي آل إليها - في مسار تطوره الحالي - مسألة صعبة، ليس فقط على هؤلاء المبتدئين في دراسته، بل على المبتدئين والمتخصصين فيه على السواء.

فكيف تطور علم اجتماع التربية؟.. ولماذا؟ وما تأثير أزمة الستينيات على حركة تطوره؟ وما مكانة الاتجاهات التحريرية وتأثيرها في مجرى هذا التطور؟ ثم كيف نفهم هذا التطور، ونلم باتجاهاته ونظرياته المتباينة؟ أو بعبارة أخرى، كيف نفهم الصورة الكلية التي آل إليها هذا العلم في تطوره حتى الآن؟ وإلى أى حد يمكننا ذلك من تبين الصورة الكلية لحركة علم اجتماع التربية في مصر؟

وفي هذه الورقة، دراسة نقدية للإجابة عن هذه الأسئلة السابقة. وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أقسام. في القسم الأول، نقدم محاولة لتفسير تطور علم اجتماع التربية، نبرز فيه مفهوم تحرير الإنسان والمجتمع كمحور ودافع لهذا التطور. وفي القسم الثاني، نقترح مخططاً نظرياً Theoretical Schema لتصنيف اتجاهات ونظريات هذا العلم. أما القسم الثالث، فنعرض فيه محاولة أولية لوصف الحالة الراهنة لعلم اجتماع التربية في مصر.

أولاً: تطور علم اجتماع التربية

قدم فلويد وهالسي J. Floud & Halsey محاولة مهمة لتأريخ نشأة علم اجتماع التربية. واعتماداً على هذه المحاولة، نوجز القول بأن علم اجتماع التربية يمتد في نشأته إلى منتصف القرن التاسع عشر، حيث بدأ ظهوره بكتابات غير منظمة تتناول مسألة الأسس الاجتماعية للتربية Social Basis & Social Foundations of Education بشكل واسع وعام. وزاد الاهتمام بمثل هذه الكتابات، بعد أن نشر جون ديوي كتابه "المدرسة

والمجتمع" عام ١٨٩٩. ووصفت هذه الكتابات نفسها منذ ذلك الحين بعلم الاجتماع التربوي Educational Sociology. وقد شاع استعمال هذا المصطلح، بعد أن استخدم كعناوين لكتب مدرسية، وأسماء لأقسام أكاديمية، وبرامج دراسية Courses فى جامعات متعددة - فى الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا - فى عام ١٩١٦. وفى عام ١٩٢٥ تأسست أول جمعية قومية فى الولايات المتحدة الأمريكية تحمل الاسم نفسه. وأصدرت هذه الجمعية أو دورية عام ١٩٢٨ بالاسم نفسه أيضاً - The Journal of Educational Sociology وسيطرت على هذه الدورية النظرة إلى علم الاجتماع التربوي على أنه فرع من التربية، وليس فرعاً من علم الاجتماع.

ومع بداية الخمسينيات، ظهرت عوامل جديدة أدت إلى تغيير النظرة إلى التربية - كموضوع دراسة. ومن أهم هذه العوامل: أولاً، تقدم الصناعة وتنوع مؤسسات المجتمع، وما نشأ من علاقات جديدة بين التربية وهذه المؤسسات. ثانياً، ظهور مشكلات اجتماعية جديدة لها صلة بالتربية، مثل: مشكلات العمالة، والسكان، والأقليات، والهجرة، والتفاوت الطبقي.. إلخ، وكذلك ظهور مشكلات جديدة داخل حقل التربية نفسه: فى الإدارة، والنظام المدرسى، والاداء، وقابلية التلميذ للتربية.. إلخ. وثالثاً، تقدم العلوم الاجتماعية نفسها، وانتشار الاتجاه الوظيفي بنزعة العلمية Scientism ومناهجه الوضعية Positivism وهيمنته على كل مجالات العلوم الاجتماعية - بما فى ذلك علم الاجتماع التربوي. وهىأت هذه العوامل شروطاً لظهور نظرة جديدة، ترى أن التربية مؤسسة من مؤسسات المجتمع ولذلك ينبغى دراستها كموضوع لعلم الاجتماع ووفقاً لطرائقه ومناهجه.

وما أن سيطرت هذه النظرية على تفكير أعضاء الجمعية سالفة الذكر، وحلت محل النظرة القديمة إلى التربية، حتى تغير اسم الدورية، التى تصدرها هذه الجمعية، من The Journal of Educational Sociology ليصبح اسمها Sociology of Education^(١)، وذلك تعبيراً عن تلك النظرة الجديدة، وهيمنة الاتجاه الوظيفي - الوضعي على علم اجتماع التربية (2 : J. Karabel & A. Halsey 1977) وفيما يلى سناقش كيف هيمن الاتجاه الوظيفي على هذا العلم، وكيف حدد مسارات النظرية والبحث التربوي، وكيف تعرض لأزمة فى الستينيات، وكيف نشأت الاتجاهات التحريرية - النقدية الجديدة.

١- هيمنة الاتجاه الوظيفي:

ونعني بالاتجاه الوظيفي Functional Paradigm، ذلك الاتجاه الذي يشمل النظريات الآتية: النظرية البنائية الوظيفية Structional Functionalist، ونظرية رأس المال البشري Human Capital ونظرية التطور Evolution Theory وتحليل السنظم System Analysis وهذه النظريات - رغم وجود اختلافات كثيرة فيما بينهم، بعضهم وبعض - تكون اتجاهاً واحداً Paradigm - بالمعنى الذي استخدمه توما كون T. Kulin^(١).

وقد هيمن هذا الاتجاه الوظيفي - كما سبق أن ذكرنا - على علم اجتماع التربية، هيمنة كاملة منذ مطلع الخمسينيات حتى أزمة الستينيات، وما زال هذه الاتجاه - رغم أزمته - يمثل العلم السائد The Mainstream Social Science في التربية. وتتفق مجموعة النظريات، التي يشملها الاتجاه الوظيفي على مجموعة من الافتراضات النظرية assumptions تحدد طبيعة المجتمع، والتربية، والعلم الاجتماعي.

فبالنسبة للمجتمع يقوم الاتجاه الوظيفي على مجموعة الافتراضات مؤداها: (١) أن المجتمع الانساني يقوم على الإجماع Consensus، وأن (٢) الثبات أو الاتزان هو جوهر طبيعة المجتمع، وأن (٣) أي مجتمع إنما يتكون من أجزاء (أو نظم systems، أو مؤسسات، ويقوم كل جزء على الآخر في علاقة وظيفية متبادلة، بحيث يتحقق في النهاية إتران كلي في المجتمع - كنتاج لهذه العلاقات الوظيفية (25 : Paulston 1976).

وفيما يتعلق بالتربية، فإن الاتجاه الوظيفي يقوم على افتراض مهم، مؤداه أن التربية - والتربية هنا بمعنى المدرسة - هي مؤسسة اجتماعية، ولها الصدارة على غيرها من مؤسسات المجتمع، لما تقوم به من وظائف مهمة في بناء واستمرار المجتمعات الحديثة.

ونورد فيما يلي أهم القضايا النظرية Propositions، التي يتفق عليها أصحاب الاتجاه الوظيفي نحو التربية:

- ١- أن التربية - المدرسية - تقوم بطريقة رشيدة وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد المجتمع وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم. وبذلك تساعد المدرسة على تحقيق المساواة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع في المجتمع. كما تساعد المدرسة - بذلك - أيضاً المجتمع على تسكين

الفرد المناسب - وفقاً لقدراته وإمكاناته التى اتضحت خلال دراسته بالمدرسة - فى المكان المناسب - أى المكان الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى سوق العمل؛ فالمدرسة أداة لتحقيق الكفاية والمساواة فى المجتمع (Bendix 1959 : 101 : 87) (Schultz 1961 : 16, Commission on Civil Rights 197 : 87).

٢- والتربية بذلك - أى بما تقوم به من تصنيف وانتقاء الأفراد وفقاً لقدراتهم - تساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والاستحقاق Meritocratic Society. كما تساعد على خلق مجتمع طبقي مرّن غير مغلق Open and fluid class system تتحدد فيه المكانة الاجتماعية للأفراد؛ وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات، ومن ثم يتاح لهم فرصاً واسعة ومتكافئة فى عملية الحراك الاجتماعى - فى كل اتجاه - داخل طبقات المجتمع. (Blue & Duncan 1971, Hechenger 1967).

٣- التربية - المدرسية - أداة لإعداد الأيدى العاملة والماهرة، التى تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجى فى سوق العمل؛ (Kerr, et. Al. 1974 : 70 - 71 : 106 - 116, Schultz 1963)؛ فالتربية هى الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فى مجال التصنيع، ويقول: إن امتلاك المهارات المطلوبة فى سوق العمل ليست مسألة شخصية - أى تتعلق باحتياجات الفرد وحده - بل هى مسألة اجتماعية تتعلق باحتياجات المجتمع ككل. التربية هنا أداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث واستمرار التقدم الاقتصادى فى المجتمع (Schultz 1963).

٤- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية، ومستوى أدائه فى العمل. ويترتب على ذلك أنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد، تحسن مستوى أدائه فى العمل، وزاد مستواه المادى والوظيفى (Schultz 1963) ويترتب على ذلك أيضاً قول آخر: إن التفاوت الاجتماعى والاقتصادى بين الأفراد (بل وبين المجتمعات) يرجع أساساً إلى تفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد (أو المجتمع) (T. Husen, 1974).

٥- المهارات المعرفية التى يتعلمها أفراد المجتمع فى المدارس، ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الاقتصادى فى المجتمعات الحديثة، بل أيضاً لازمة لتحقيق التنمية

السياسية والاجتماعية؛ فالتربية أداة لتحديث المجتمع Great Modernizer، فى المجتمعات المتخلفة، والمجتمعات المتقدمة على السواء (Adams & Bjork 1970; Coleman).

وفى إطار هذه القضايا أو هذا المنظور الفكرى الذى يقوم عليه الاتجاه الوظيفى، اتجه البحث التربوى إلى دراسة ثلاثة محاور رئيسية:

- ١- دراسة دور المدرسة فى تحقيق المساواة الاجتماعية.
- ٢- وصف وتحليل التنظيم المدرسى School Organization.
- ٣- دراسة طرق نقل المعرفة، ودورها فى أداء العمل، والمؤثرات التى يخضع لها التلميذ فى تحصيل المعرفة.

وفى المحور الأول، نجد أن الأبحاث اتجهت إلى دراسة العلاقة بين التفاوت فى مستويات الطلاب التحصيلية داخل المدرسة، ومستوياتهم الاجتماعية خارج المدرسة. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة (Havighurst et. al (1962)، ودراسة (Sexton (1961). هذا من جهة. ومن جهة أخرى، اتجهت الأبحاث إلى دراسة العلاقة بين التفاوت فى التحصيل الأكاديمي داخل المدرسة، والتفاوت الاجتماعي خارج المدرسة. وبعد مزيد من الدراسات الإحصائية لتوثيق هذه العلاقة، اتجهت الأنظار إلى أن تحسين نوعية التعليم ورفع مستوى هؤلاء الأطفال القادمين من طبقات دنيا فى المجتمع، يمكن أن يحقق المساواة الاجتماعية. وتعتبر دراسة مورجان (Morgan (1969 عن التربية التعويضية مثلاً لهذه النظرة. وهكذا فهم أن المساواة فى التربية تعنى - نظرياً - فرصة متكافئة equal opportunity فى المجتمع.

ثانياً: أما الدراسات فى المحور الثانى، أى دراسة التنظيم المدرسى، فقد وجد الباحثون أن فعالية التنظيم المدرسى تتوقف على مدى علمية الإدارة (Callahan, 1962 (152). وبالتالي نظروا إلى المدرسة، كما يقول كالاهاان (Callahan 1962 : 152) كمصنع، مادته الخام هى الأطفال الذين يتشكلون إلى منتج يقابل متطلبات الحياة. واتجهت معظم الأبحاث إلى منهج تحليل النظم، الذى ينظر إلى العملية التعليمية فى صورة مدخلات inputs ومخرجات Outputs. وأصبحت المشكلة التى يهتم بها معظم الباحثين فى هذا الاتجاه، هى مشكلة دراسة وقياس فعالية النظام المدرسى، ورفع مستواها (D.S. Bushnell & D. Rappapor, eds, 1971).

أما المحور الثالث، محور دراسة المعرفة، فقد اهتم الباحثون بدراسة طرق وأساليب التدريس، والعوامل المؤثرة في استيعاب الطلاب للمعارف المقدمة اليهم في المدارس.. لقد نظر هؤلاء الباحثون إلى المعرفة التي تقدم في المدارس، كما يقول برنابوم (11: 1977: G. Bernbaum)، على أنها شيء طبيعي مسلم به Taken-for-granted. ومن ثم تناولوا هذه المشكلة - أى مشكلة المعرفة - باعتبارها مجرد مسألة فنية بحثية، وأصبحت دراسة مشكلة المعرفة في المدرسة تعنى في النهاية دراسة "التحصيل الدراسي" (11: 1977: Wexler).

وإذا انتقلنا إلى مجال المنهج وطرائق البحث، فسنجد أن أصحاب الاتجاه الوظيفي، قد نظروا إلى العلم الطبيعي natural Science على أنه النموذج العلمي الذي يجب أن يحتذى؛ فنموذج العلم الطبيعي، الذي يقوم على تكميم الظاهرة، وضبطها وقياسها مستخدماً الإحصاء، والملاحظة، هو النموذج الذي سيمكن علماء الاجتماع من تجاوز الميتافيزيقا، والوصول بالعلم الاجتماعي إلى مستوى الدقة والحيادية والموضوعية، التي اتصفت بها العلوم الطبيعية. ويعتبر الكتاب الذي أصدره Cambell (1963) & Stanley - وهو من أوسع الكتب المدرسية انتشاراً داخل برامج البحث التربوي والاجتماعي - خير مثال على تجسيد هذه النظرة.

وأصبح نمط الفكر الوضعي Positivism، الذي وضع العلم الطبيعي كنموذج للعلوم الإنسانية، هو النمط الذي سيطر على النشاط الطبيعي كنموذج للعلوم الإنسانية، هو النمط الذي سيطر على النشاط البحثي في التربية. وأصبحت الوقائع التربوية - والاجتماعية - وكأنها وقائع طبيعية تقبل الضبط، والتكميم والقياس. وإضفاء "الطبيعة" على الوقائع الإنسانية، من شأنها أن تجعل الباحث يسلم بها كما هي كشيء طبيعي معطى.

لقد هيمن هذا الاتجاه الوظيفي على علم اجتماع التربية - بل وعلى كل مجالات النشاط الأكاديمي في التربية - هيمنة راسخة خلال فترة الخمسينيات والستينيات. وقد اندمج هذا الاتجاه مع نمط الحياة السياسية والاقتصادية، التي سادت تلك الفترة، وكان مؤثراً فيها وفعالاً. ودعم بسخاء من المنظمات والهيئات والمؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن البنك الدولي، واليونسكو، وسائر الحكومات الغربية. ويقول

كاربل وهالسي، أن اتساق هذا الاتجاه الوظيفي في علم اجتماع التربية مع الأيديولوجية الليبرالية السائدة، ومع اهتمام رجال الصناعة بالتوسع في التعليم، جعل هذا الاتجاه جذاباً ومقنعاً لهؤلاء الذين يملكون، أو يتحكمون في تمويل المشروعات البحثية؛ بصرف النظر عن مدى صحة أو علمية أو معقولة هذا الاتجاه الوظيفي في التربية (J.karabel & A. Halsey 1977 : 13 - 14).

٢- أزمة الاتجاه الوظيفي:

ارتبطت العلوم الاجتماعية الوظيفية بنمط الهيمنة الرأسمالية، واندمجت في نسيجها، حتى أصبحت جزءاً لا يتجزأ من تلك الهيمنة، فما أن تفجرت الأزمة خلال الستينيات، واهتزت أنماط الحياة السياسية والاجتماعية، والاقتصادية المهيمنة، حتى ارتبكت هذه العلوم الوظيفية - ووقعت في أزمة عنيفة.

لقد كانت الحركات الجماهيرية والطلابية، داخل المجتمعات الرأسمالية وخارجها، أهم ما فجرته أحداث وأنباء تلك الفترة: حركة الحقوق المدنية التي طالبت بالمساواة، وأزمة الصواريخ الكوبية، والحرب الباردة وحرب فيتنام، وما أثارته من حركات طلابية وجماهيرية مناهضة للحرب والتدخل الأمريكي في فيتنام، ومشروع كاميلوت Camelot project كل هذه الأحداث وغيرها فجرت صراعا اجتماعياً عنيفاً، وحثمت تغييرات واسعة في بنية النسيج السياسي والاجتماعي المهيمن في تلك البلاد.

ولم تكن العلوم الاجتماعية الوظيفية التي ظلت - طول فترة الخمسينيات حتى أوائل الستينيات - تبشر بالاستقرار Stability الاجتماعي، والوظيفية Functional، والاتزان equilibrium في المجتمع. مؤهلة لمواجهة أحداث الستينيات، وما فجرته هذه الأحداث من صراع وتغيير اجتماعي. وباتت حقيقة الصراع والتغيير أمام هذه العلوم معضلة anomaly تقاوم نظيراتها وتتحدى مسلماتها وافتراضاتها، وبدأت هذه العلوم عاجزة عن تفسير حقيقة الصراع الاجتماعي (Gouldner 1970) الذي فجرته الأحداث.

وظهور معضلة أمام اتجاه فكري سائد، تعجز نظرياته المتفرعة عنه عن تقديم تفسير نظري لها، مسألة تؤدي إلى أزمة في الشرعية العلمية لذلك الاتجاه Ckuhn, 1970: 44, 35, 351، ولكن المعضلة في حد ذاتها لا تحدث أزمة في اتجاه فكري ما.

ولا تفقده شرعيته العلمية؛ إذ قد ينبرى بعض من علماء الاتجاه القديم السائد لتبرير وجود هذه المعضلة مع تقديم بعض التعديلات النظرية، التي يمكن أن تستوعب الأزمة من وجهة نظرهم. وهذا ما قام به علماء مثل دافيل بل وسيدنى هوك ولويس كوزر وداهراندورف R. Dahrandorf. إن أزمة شرعية الفكر القديم تبدأ حينما تتجه أنظار مجموعة من العلماء إلى دراسة المعضلة نفسها، ومناقشة مسلمات وافتراضات الفكر القديم (57 - 52 : Ckuhn, 1970)، وما أثارته الستينيات وما أثرته من حوار، أو قل صراع، فكري، قد أحدث على حد (Frieclrichs, 1970) تحولاً فكرياً Conversion experience، أسفر عن ظهور رؤية نظرية جديدة neo-world-view مناقضة لتلك الرؤية القديمة التي قامت عليها النظريات الوظيفية. وأسهمت أعمال كثير من العلماء في بناء تلك الرؤية الجديدة، التي وضعت أساساً لنمو نظريات وأفكار جديدة نقلت العلوم الاجتماعية بصفة عامة إلى مرحلة جديدة من التطور. ومن أمثال هؤلاء العلماء: (1970) Deutch & Howard (1971): Coifox & Roach (1971), Horwitz (1971) وكثيرون غيرهم.

وإذا انتقلنا إلى التربية، لنرى علم اجتماع التربية في خصوصيته، فسنجد أن أزمة النظام الرأسمالي قد أثارَت وعياً جديداً تجاه مشكلات جديدة في المجال التربوي: مشكلات الفقر، والبطالة، والعنصرية، والاعتراب، والجريمة. ومثل هذا الوعي، كما قال هورن، قد أثار إدراكاً واضحاً بأن التوسع والإصلاح التربوي الواسع النطاق، الذي حدث خلال الخمسينيات وأوائل الستينيات، لم يأت بالخير الذي بشر به أصحاب النظريات الوظيفية، ولم يحقق النتائج التي عولت عليه (14 : Hurn 1978). لقد أحبطت تطلعات الجماهير: فلم يحقق الإصلاح التربوي لا عدلاً اجتماعياً ولا إصلاحاً اقتصادياً. كان ذلك في حد ذاته تحدياً خطيراً للمسلمات، التي قامت عليهما النظريات الوظيفية في علم اجتماع التربية.

لقد كانت الخمسينيات والستينيات هي فترة التوسع والإصلاح في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا.. انتشرت المدارس، وتفاقم عدد الطلاب، وتبوت طرائق التدريس، واستتبعت التجارب التربوية الجديدة، وانتهت التوسعات والإصلاحات التعليمية، وبدأت الستينيات تنقضي، ولم تتحقق آمال وتطلعات الجماهير

التي عقدت على مثل هذا التوسع والإصلاح التعليمي الهائل، ويصف Bernbaum هذه الحالة بقوله:

"إن التوسع في النظم التعليمية المدرسية، والعالية لم يحقق المساواة الاجتماعية، ولم تؤثر التجديدات التربوية في سيطرة الصفوة على المجتمع (Bernbaum 1971)."

إن فشل التوسع والإصلاح التعليمي في تحقيق النتائج التي بشرت بها النظريات الوظيفية كان هو التحدي الحقيقي - الإمبريقي - لهذه النظريات التقليدية. وساهم كثير من البحاث وعلماء الاجتماع التربوي في مناقشة الأزمة في التربية، وإعادة النظر في مسلمات الفكر التقليدي التفكيرى - القديم.

وكان من أهم تلك الأبحاث والجهود ما نعرضه فيما يلى:

أولاً: أوضحت أبحاث (1971) Levin (1966) Coieman, Jenks et. al. (1971) على وجه التحديد أن مجهودات الإصلاح والتوسع في التعليم، لم تؤد إلى إزالة فقر أطفال العمال والأقليات. وأوضحت أبحاث (1978) Hurn, Squires (1977), Collins (1971) أن الخلفية الاجتماعية للطفل هي التي تؤثر على مستواه الاقتصادي والاجتماعي في الكبر، حتى وإن أكمل تعليمه. وحينما يتساوى المستوى التعليمي، فإن المتغير الاجتماعي هو الذى يؤثر فى وضعية الفرد الاجتماعية والاقتصادية، وأقرت أبحاث (1977) Wright & Perton, Wright (1978) أن العائد الاقتصادي لفرد ما من التربية، يتحدد بطبقته الاجتماعية. وأن الاختلافات بين البيض والسود فى الولايات المتحدة الأمريكية، فيما يتعلق بعائد التربية قد يزول، حينما يتساويان فى مستوى الطبقة الاجتماعية.

ثانياً: وأوضحت الأبحاث الأمريكية التى قام بها (1971) Diamond & Jenks et. al. (1971) Bedrosain (1970: 6) Berq (1971: 85-178) أن العلاقة بين التربية المدرسية Schooling ومستوى أداء العمل فى حقول الإنتاج هي علاقة غير وطيدة، وما زالت تمثل مشكلة فى مجال البحث التربوي؛ أى إنها ليست بمثل تلك البساطة التى تقدمها لنا نماذج Models علم اجتماع التربية التقليدى. ولقد استعرض Collins نتائج كم كبير من الأبحاث الأمريكية؛ ليؤيد دعواه فى أن ما يعلم فى

المدرسة من مهارات معرفية، ليس له صلة بتحسين إنتاجية العمل on-job-productivity، وكذلك فعل كل من (Spuires (1974) و (Robert (1971، وذهب إلى ما هو أبعد من ذلك، فيؤكد أن ما يتعلم في المدرسة من مهارات معرفية قد يكون، في بعض الأحيان، معوقاً لإنتاجية العمل ذاتها. ويدلل Collins أيضاً على أن التدريب والتعليم المهني Vocational training على وجه الخصوص، يستفاد من خبرة العمل الفعلية، أكثر مما يستفاد من التعليم المدرسي (١). وأثارت الأبحاث الأمبريقية التي أجراها كل من (Berg (1970، (Collins (1975 التساؤل حول علاقة التربية المدرسية والتحصيل الدراسي من جهة، والإعداد للعمل من جهة أخرى.

ثالثاً: قام كل من (J. Simmon (1975 Hanf et. al. بعرض لكم كبير من الأبحاث الأمبريقية عن دول العالم الثالث، تلك التي أنفقت في مجال التعليم إنفاقاً عالياً، وما زالت تعاني أزمات سياسية واقتصادية كبيرة. وخلص كل منهما إلى النتائج نفسها، التي أوردناها سابقاً. وبينت أعمال (Al-Bukhari 1968، (New Brey & Martin 1965، (Foster 1972 أن عملية تمهين التعليم Vocationalization of education التي تجرى في بعض بلدان العالم الثالث، لا تعطي النتائج الاقتصادية والاجتماعية المعولة عليها.

أصبحت كل هذه الوقائع الأمبريقية التي استعرضناها سابقاً تشكل معضلة anomaly، وهيأت الشروط الضرورية لإحداث أزمة في العلم التقليدي القديم - في التربية. وما أن اندلعت موجة نقدية أخرى على المستوى الأيديولوجي، تناقش مسلمات وافتراسات علم اجتماع التربية الوظيفي، حتى اكتملت الشروط الأمبريقية - والأيديولوجية لوضع هذا العلم - الوظيفي - في أزمة عنيفة.

وجاء النقد الأيديولوجي قوياً من أصحاب المدرسة النقدية في علم اجتماع المعرفة، الذين كشفوا عن العلاقة بين نوع العلم المسيطر أو السائد في مجتمع معاً، ونمط الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية في ذلك المجتمع. ويقول R. Bernstein إن قوة وتأثير اتجاه علمي ما، في المجتمع، إنما يكمن في قوة وتأثير نمط البنى الاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع. بعبارة أخرى، فإن أنماط الحياة السائدة تعطي تعزيزاً قوياً إلى نمط العلوم التقليدية، وهذا ما يفسر لنا لماذا تبقى أنماط العلم القديم

مسيطرة ومهيمنة على النشاط العلمي في المجتمع، رغم ما يوجه إليها من انتقادات أميريقية وأيديولوجية عنيفة (R. Bernstein, 1976: 226) هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فقد كشف النقد الأيديولوجي أيضاً الدور الذي يلعبه العلم التقليدي - القديم، في تعزيز أنواع السيطرة والهيمنة الاجتماعية على الإنسان - في المجتمع القديم (5 :....) (Gouldner 1970).

والنظريات الوظيفية في علم اجتماع التربية ما زالت تلعب دوراً أيديولوجياً في تعزيز هيمنة الرأسمالية وتعمية "وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء"؛ فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وانتقائهم حسب مهاراتهم المعرفية، قول سيترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله في التربية. وذلك القول ينطوي على قوة إقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الاجتماعي، الذي يعيش فيه بريئة تماماً من أي فشل يتعرض له؛ فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه، في اقتناص الفرصة المتكافئة، التي توافرت له في المدرسة. والقول بأن المعرفة التي تقدم في المدرسة تؤثر في رفع المستوى الاقتصادي للفرد والمجتمع، هو نمط من أنماط الأيديولوجية، التي تزيّف السوعي الاجتماعي على مستوى الفرد والمجتمع؛ ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطة، مؤداها أن مشكلة الفقر التي تعاني منها الطبقات الدنيا في المجتمع هي مشكلة فقر في امتلاك المعرفة، وليست مشكلة استغلال اقتصادي تعاني منه هذه الطبقات!! وبالمثل، فإن مشكلة التخلف في الدول الصغيرة، ستصبح - أيديولوجياً - مشكلة تربوية تعالج عن طريق التوسع والإصلاح في التعليم!! وبالتالي تختفي حقيقة مهمة مؤداها أن تخلف وفقر دول العالم الثالث هو نتيجة نهب استعماري منظم لقدرات وثروات هذه الشعوب الصغيرة إما بالقوة المسلحة، أو بفرض نظم سياسية غير وطنية؛ بل إن أزمة الإمبريالية ذاتها، في الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها من الدول الرأسمالية الكبرى، لن تكون أزمة في البنى الاقتصادية والسياسية والاجتماعية لهذه الدول، لكنها ستزيّف وتختزل الأيديولوجية التربوية - وتصبح أزمة - فقط - في النظام التعليمي!! والخطر الذي تتعرض له الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال، ليس بسبب أزمة النظام الرأسمالي وحروبه الكثيرة في كل مكان من بلاد العالم الثالث، بل بسبب أزمة النظام التعليمي!!

وليس فقط المسلمات والافتراضات النظرية لمجموعة النظريات الوظيفية هي التي تلعب الدور الأيديولوجي الذي تكلمنا عنه؛ بل إن المنهج الوضعي أيضاً الذي يتبعه الاتجاه الوظيفي في مجال البحث التربوي يلعب دوراً محافظاً في تثبيت الواقع، والإبقاء عليه. فالنتائج الأخلاقية لمثل هذه المناهج "العلمية" التي لا تتجاوز الحقائق، ولا تنكرها، إنما سيكون في صورة اتجاهات استسلامية، تحتم تقبل الواقع كشيء طبيعي مسلم به (H. Marcuse, 1960: 347).

لقد بينت أحداث الستينيات أن البشرية في حاجة فعلاً إلى علم اجتماعي قادر على معرفة الطرق، التي تعمل بها بنى الهيمنة السياسية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية لاستغلال الإنسان وتغريبه وتحطيم قدراته (T. Schroyer, 1973: 27). وأن العلم يجب أن يتجه نحو إقامة مجتمع إنساني حر، ويجب أن يتعرف على واقع الإنسان ككل، وعلى نشاطه الواعي.. ذلك الإنسان الذي يكافح دائماً كل أنواع السيطرة كيما يحرر نفسه.

وانعكست هذه الرؤية النقدية - التحريرية الجديدة - على ممارسة العلم الاجتماعي في مجال التربية؛ فأوضحت أن العالم أو الباحث في المجال التربوي ليس محايداً - ولن يكون؛ إذ هو جزء مما يدور في المجتمع من صراع بين قوى الهيمنة والسيطرة في جانب، وقوى تحرير الإنسان والمجتمع من كافة أنواع الهيمنة والسيطرة في جانب آخر. ولقد كشفت الدراسات التاريخية أن مجال التربية بالذات من المجالات التي يتضح فيها الصراع جلياً بين طبقات المجتمع - ومن هذه الدراسات Shripir (1975) M. Katz (1974) M. Carnoy (1979).

ولذلك فالموضوعية تلزم الباحث في مجال التربية أن يكون على وعي تام بالسؤال: إلى أي جانب من جوانب الصراع الاجتماعي أقف أو أساند (Beker 1970)؟ كذلك تلزمه الموضوعية بأن يكون على وعي بنتائج العمل التربوي: من المستفيد؟.. ولماذا؟ (Paulston 1979).

وهكذا قد عرضنا في هذا الجزء لملامح الأزمة في الاتجاه الوظيفي التقليدي في علم اجتماع التربية، الذي سيطر على العلم طيلة الخمسينيات وأوائل الستينيات. وقد

استعرضنا الجهود النقدية والأمبريقية والأيدىولوجية التى واجهت بعنف هذا الاتجاه القديم.

ويبقى كلمة نقال: إنها الازمة فى بنية النظام الرأسمالى، هى التى وفرت الشرط الضرورى لنشأة أزمة الاتجاه الوظيفى التقليدى - القديم - فى علم اجتماع التربية. وبدون هذه الأزمة ما كان للجهود النقدية وحدها أن تحدث الأزمة فى العلم القديم. بل، دون الأزمة ما كان للجهود النقدية نفسها أن تقوم؛ فمعظم العلماء الذين اجتهدوا فى توجيه النقد إلى العلم القديم، كانوا من بين الذين عاصروا أحداث الستينيات، واشتركوا بشكل أو بآخر فى الحركات الطلابية (أمثال Karabel & Wexler) ونقول شارب Sharp:

"لو أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية قد استمرت فى تحقيق العمالة الكاملة، وتحقيق دولة الرفاهية، ورفع مستويات المعيشة، لكان من المحتمل أن تستمر الاتجاهات التقليدية الوظيفية مسيطرة كما هى. وعلى أى الأحوال، فإن مثل هذه الشروط لم تتحقق، بل على العكس من ذلك، فقد اتسع التناقض داخل النظام الرأسمالى، واتسعت هوة الأزمة عالمياً. وقد هيا كل ذلك الظروف التى أدت إلى إحداث أزمة واضحة داخل العلوم البرجوازية، وأن الأزمة نفسها هى التى استثارت موجة النقد الواسعة (R: Sharp 1980: 7).

٣- الاتجاهات الجديدة الناشئة: Emerging Paradigms

أسفرت موجة النقد المنظم لنمط الحياة والفكر السائد فى المجتمعات الرأسمالية الغربية عن نشأة عديد من النظريات الاجتماعية فى التربية، التى تكون - فيما بينها - اتجاهات مختلفة متعددة. وبدأت هذه النظريات تتوالى فى ظهورها ونموها، منذ منتصف الستينيات، كحركة فكرية تريد أن تنتزع لنفسها شرعية أكاديمية فى مقابل نزع الشرعية العلمية عن الاتجاه الوظيفى القديم. وما أن بدأت السبعينيات دورتها حتى اتسع نطاق تواجد المجموعات العلمية Scientific communities - المعبرة عن هذه النظريات والاتجاهات - داخل الجامعات الأوروبية والأمريكية. وأصدرت هذه المجموعات العلمية كتبها ودورياتها المنتظمة وعقدت مؤتمراتها، بل واحتلت كتاباتها

صفحات، ليست قليلة من كبرى الدوريات الكلاسيكية المحافظة (El-Bilawi, 1982: 26). وانتهت السبعينيات بترسيخ هذه الاتجاهات في علم اجتماع التربية واكتساب الشرعية الأكاديمية والعلمية الكاملة، وأصبحت هذه الاتجاهات هي أهم ما يميز ملامح التطور الجديد في علم اجتماع التربية.

وتتفق معظم النظريات الناشئة في هذا العلم حول ضرورة تحرير الإنسان وتخليص المجتمع من كل أشكال الهيمنة وعوامل القهر. وأن وظيفة علم اجتماع التربية هو كشف العلاقات والعمليات الاجتماعية، ولكن رغم هذا الاتفاق حول الوظيفة المعرفية للعلم، توجد اختلافات كثيرة.

وسنعرض فيما يلي أهم نظريات هذا العلم، تمهيداً لتصنيفها في الجزء الثاني من هذه الدراسة.

أولاً: نظرية الاقتصاد السياسي The Political Economy Theory

أسهم في تكوين هذه النظرية كتابات لفيف من العلماء، الذين اتخذوا من نقد الاقتصاد السياسي في المجتمع رؤية، وطريقة معالجة العلاقة التربوية بالمجتمع. ومن أهم هؤلاء العلماء صموئيل بولز S. Bowles وهربرت جنتز H. Gintis. وقد قدما نظرية متكاملة لعلاقة التربية بالمجتمع في كتابهما الشهير *Schooling in Capitalist America*. عام ١٩٧٦ وفي هذا الكتاب يقول بولز وجنتز إن التربية تعكس دائماً التركيبة الاجتماعية في أي مجتمع، بل وتساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها. والمدرسة في المجتمع الطبقي، ما هي إلا أداة في يد الطبقة المسيطرة في المجتمع. وقد صممت المدارس، في المجتمعات الرأسمالية الحديثة والمعاصرة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية، عن طريق ما تقوم به هذه المدارس من تشكيل لشخصية الفرد وعيه تشكياً، يتفق مع نمط الحياة السائدة في تلك المجتمعات.

وأهمية المدرسة في المجتمعات الحديثة والمعاصرة، لا تكمن في مناهجها الدراسية، ولا فيما تعلمه من معارف knowledge ومهارات معرفية Cognitive skills. إن أهمية المدرسة إنما تكمن في بنية التنظيم وشكل العلاقات الاجتماعية الهرمية داخل المدرسة: بين الإدارة والمدرس، وبين المدرس والمدرس، وبين المدرس والتلميذ، وبين التلميذ وعمله. وكذلك في بنية وشكل الثواب والعقاب، المتمثل في الدرجات

المدرسية ونظم الامتحانات.. كل هذه التنظيمات داخل المدرسة تعمل على غرس قيم ومعايير مثل الولاء، والطاعة، والتنافس والمثابرة. وهى قيم مطلوبة لاستقرار نظام العمل؛ خاصة فى مستوياته الدنيا فى النظام الرأسمالى. وهذه القيم هى قيم لا إنسانية، ودخيلة على الإنسان، وليست لمصلحته، بل لمصلحة طبقة صغيرة تمتلك الثروة وتسيطر على الاقتصاد فى مجتمعها، وتود أن تحتفظ بهذه الثروة والسيطرة وتبقى عليهما.

لذلك اهتم بولز وجنتز بتحليل التنظيمات الاجتماعية للمدرسة وتوضيح العلاقة بينها وبين التنظيمات الاجتماعية فى المصانع وحقول الإنتاج. وقد وجد أن التنظيمات الاجتماعية للمدرسة قد صممت بحيث تكون مناظرة لمثيلاتها فى المصانع وحقول الإنتاج؛ حتى تضمن الطبقات المسيطرة تشكيل الشخصية الانسانية المطلوبة والتي تتفق مع بنية العلاقات الاجتماعية فى سوق العمل.

ويوضح بولز وجنتز أن العمل فى المجتمعات الصناعية الحديثة قائم على الكبت والقهر غير المعلن، والاستغلال. ولا بد وأن تتوافر فى الأفراد سمات سيكولوجية تساعد على تكيفهم، ودمجهم مع حقائق العمل وعلاقاته فى تلك المجتمعات، وهذه الضرورة تكمن وراء تنظيم المدارس بالكيفية التى نراها الآن.

ولقد اكتشف بولز وجنتز أن قدرة المدرسة على تحقيق هذه الوظيفة تكمن فى التنظيم الاجتماعى للتعليم داخلها. وهذا الكشف مهم جداً لتوجيه الدراسات والبحوث التربوية إلى تحليل وتفسير التنظيم الاجتماعى للمدرسة، وتأثيره فى بنية الشخصية الإنسانية. وهو ما يسمى الآن بدراسات المنهج الخفى أو غير المعلن فى المدرسة.

وينتهى كل من بولز وجنتز إلى انتقاد ما يتعلم داخل المدارس، وانتقاد تنظيماتها البيروقراطية للتعليم، وبنية العلاقات السلطوية فيها، ويطالبان بتنظيم ديمقراطى للعملية التعليمية، حتى تقوم على علاقات إنسانية حرة، وتعمل على تحرير الإنسان من سيطرة البيروقراطية وعوامل القهر الاقتصادى والاجتماعى والنفسى.

إن نظرية بولز وجنتز فيها تنبيه شديد نحو ضرورة فهم التنظيم الاجتماعى للمدرسة، أو ما يسمى بالمنهج الخفى فيها The Hidden Curriculum. كذلك فيها تحذير من التنوع الفرعى داخل المدرسة tracking، وكذلك من أيديولوجية رأس المال البشرى،

وغيرها من النظريات الشبيهة في المعسكر الاشتراكي، التي تحاول أن توهمنا بأن المهارات المعرفية داخل المدرسة تؤدي إلى تحسين الأداء ورفع مستوى الإنتاج. إن المسألة في النهاية ليس المقصود منها تعليم مهارات معرفية - فالمعارف والمهارات المهنية يمكن أن يتعلمها الفرد داخل العمل نفسه، وبسرعة ودقة لا تقل عن سرعة ودقة المدرسة إن لم تزد؛ فالمدرسة ليست هي المصدر الوحيد لتعلم هذه المعارف. إن المسألة كما يوضحها كل من بولز وجنتز، إنما تكمن في عملية تزييف الوعي وتغريب الإنسان وتشكيل شخصيته، بما يتناسب ويتلاءم مع سوق العمل البيروقراطي السلطوي، وبما يخضعه للقهر والاستغلال بلا مقاومة.

ثانياً: نظرية رأس المال الثقافي The Cultural Capital Theory

أسهم في تكوين هذه النظرية علماء من أمثال بازل برنستين B. Bernstein، وپاسرون Passeron، وپير بوردو P. Bourdieu، وقد قدم الأخيران Bourdieu & Passeron نظريتهما في كتاب، يعتبر من أهم الكتب في هذا المجال Reproduction in Education and Society عام ١٩٧٠ ويتفق كل من پاسرون وبوردو مع بولز وجنتز في رأيهما على أن أهمية المدرسة تكمن في وظيفتها كأداة للمحافظة على التركيبة الطبقية في المجتمعات الرأسمالية، والإبقاء عليها. كذلك يتفقان على أن ما يحقق هذه الوظيفة داخل المدرسة ليس هو المنهج الدراسي، ولا المعارف التي تعلم في ذاتها، ولكنهما يختلفان حول تحليل الميكانيزمات (المناهج الخفية التي عن طريقها تقوم المدرسة بتحقيق وظيفتها).

وجد بوردو وپاسرون أن المدرسة مؤسسة اجتماعية، تسيطر عليها ثقافة الصفوة في المجتمع. وتتجسد هذه الثقافة في تلك العمليات المدرسية، التي يتم من خلالها توزيع ونقل المعرفة داخل المدرسة. فمن خلال هذه العمليات يتم مكافأة هؤلاء الطلاب الذين يأتون من ثقافة مشابهة لثقافة المدرسة، وهؤلاء هم أولاد الصفوة. كذلك يتم معاقبة هؤلاء الطلاب الذين يأتون من طبقات دنيا، أي من ثقافة تختلف عن ثقافة المدرسة.

فالثقافة وإن كانت شيئاً موضوعياً يتمثل في ألوان المعارف والمعلومات والكتب والفنون التي توزع داخل المدرسة، وعلاقات التدريس (البيداغوجيا) التي يتم عن طريقها تداول الثقافة، إلا أنها - أي الثقافة - هي قوة ذاتية أيضاً تشكل شخصية

الإنسان، أى نمط سلوكه، ومستويات طموحه، ووعيه. وبالتالي فتقافة الفرد - من حيث هى قوة ذاتية - هى التى تمكنه من التعامل مع ثقافة المدرسة - من حيث هى موضوع، والفرد يفشل أو ينجح داخل المدرسة بقدر ما تمكنه ثقافته من ذلك. وأخطر أنواع الفشل داخل المدرسة ليس ذلك الذى يتم خلال الامتحانات، بل ذلك الذى يتم عن طريق الهروب (التسرب)، والانسحاب من مواجهة التعامل مع ثقافة المدرسة. وأولى هؤلاء الباحث الذين يدرسون العلاقة بين الفشل فى التحصيل الدراسى ومستوى التخلف الاقتصادى، أن يدرسوا العلاقة بين التخلف الاقتصادى، وهؤلاء الذين هم خارج المرحلة التعليمية أو تسربوا منها؛ فهذه هى العلاقة الحقيقية التى تجسد مأساة السيطرة الثقافية فى المدارس.

ويقول كل من بورديو وپاسرون أن الطبقة الاجتماعية المسيطرة فى المجتمع تحاول دائماً أن تحقق لها عوامل السيطرة والاستغلال والحفاظ على مكاسبها فى المجتمع. وفى المجتمعات الديمقراطية الحديثة، لا تملك هذه الطبقات أن تحقق هذا الهدف عن طريق التعسف أو العنف السافر؛ فهذا مرفوض بحكم التقاليد الديمقراطية. ولذلك تلجأ إلى نوع آخر من أنواع التعسف والعنف، هو التعسف أو العنف الثقافى. والمدرسة أهم أداة فى يد الطبقات المسيطرة - فى المجتمعات الديمقراطية - للقيام بهذه المهمة؛ فتفتح هذه الطبقات المدارس، التى تهيمن عليها ثقافتها، على مصراعيها وفقاً لعقيدة "الفرصة المتكافئة". ولكن امتلاك الثقافة داخل المدرسة أو التعامل معها لن يكون ميسوراً، وبنفس القدر أمام الجميع. فيقول بورديو أن التعامل مع الثقافة يحتاج إلى "شفرة" Code تحل رموزها وتفسر معانيها. والمدرسة حينما تفتح أبوابها للجميع لاتعطى هذه الشفرة لأحد، بل تظل سرّاً من أسرارها. وأبناء الصفوة فقط هم الذين يمتلكون هذه الشفرة؛ لأنهم قد أتوا من ثقافة شبيهة بثقافة المدرسة.

وهكذا يودى امتلاك الثقافة إلى مزيد من الثقافة، وينجح أبناء الصفوة فى امتلاك مزيد من الثقافة المدرسية، بما يملكونه من ثقافة سابقة قبل حضورهم إلى المدرسة، مشابهة لثقافة المدرسة. وبالطريقة نفسها يفشل أبناء العمال والطبقات الدنيا فى امتلاك الثقافة؛ فالمدرسة بهذه الطريقة هى عامل طرد لهم. وتتم المأساة حين يطلب المجتمع (الطبقة المسيطرة) من الجميع، وبموضوعية زائفة، أن يتدرج الناس وفقاً لما يملكونه

من رأس مال ثقافي. وهكذا يصبح التفاوت في امتلاك رأس المال الثقافي غطاءً وتعمية للتفاوت في رأس المال البشري. وهكذا تمارس الطبقات المسيطرة عنفاً ثقافياً عن طريق المدرسة، تحقق من خلاله الإبقاء على مصالحها، والمحافظة على استمرار نفسها كطبقة مهيمنة.

ثالثاً: علم "اجتماع التربية الجديد" "The "New Sociology of Education"

ارتبطت نشأة هذا الاتجاه بظهور كتاب لمايكل يونج M. Young بعنوان Knowledge and Control (ed.) عام ١٩٧١. ويمتد جذور "علم اجتماع التربية الجديد" إلى المدرسة الطاهرانية والمنهج الشعبي Ethnomethodology، الذي نظر له جارفنجل Garfinkle (1967)، وأهم أعمدة هذا الاتجاه Young (1971) ودل Mehan (1973) Dale (1979). ويتلخص هذا الاتجاه في أن العلم القديم - سواء الوظيفي أو الماركسي - قد اهتم فقط بتحليل العلاقات البنوية داخل وخارج المدرسة وأغفل تحليل حقائق الحياة اليومية everyday-life كما يشترك فيها الإنسان. ويرى أصحاب هذه النزعة أن المدرسة كميدان من ميادين تفاعل الإنسان في الحياة اليومية، تسيطر عليها مجموعة من القيم والافتراضات والمعاني والرموز. وهذه جميعاً لقدنهما أصبحت تبدو كأشياء طبيعية مسلم بها taken-for-granted. والخطورة في هذه الأشياء أنها توجه السلوك والتفاعل اليومي، ومن ثم تحافظ على بقاء الأمر الواقع. ومن ثم يدعو أصحاب هذه النزعة إلى دراسة المعاني والافتراضات، المسلم بها في حقل التربية، كما هي موجودة في عقول أعضاء الموقف التربوي: المدرس ورجل الإدارة، والتلميذ، وأولياء الأمور، كما تصنع هذه المعاني والرموز سلوكهم وتشكل اتجاهات تفاعلهم.

رابعاً: النظرية النقدية في التربية The Critical Theory in Education

وأهم أعلام هذه النظرية (1979) M. Apple، (1980) H. Ciroux. وأنتقد أصحاب هذا المدرسة نزعة أصحاب نظرية الاقتصاد السياسي، ونظرية رأس المال الثقافي في دراستهم للعلاقات البنوية فقط في المجال التربوي، وبعدهم عن الحياة اليومية. كذلك انتقدوا نزعة أصحاب علم اجتماع التربية الجديد؛ لاهتمامهم فقط بتحليل الحياة اليومية وتجاهل العلاقات البنوية داخل التربية. وحاولوا مزج ما هو بنوي مع ما هو رمزي؛

حتى يتمكن باحث التربية من تفسير أنماط المعاني والرموز، التي تسيطر في موقف ما وفي مكان وزمان معينين. ودون الاستناد إلى العلاقات البنوية لن يستطيع أصحاب النظرية الظاهرية ولا أصحاب المنهج الشعبي تفسير لماذا يسود نمط معين من المعاني والمفاهيم في موقف ما. ودون فهم التفاعل اليومي، سوف يترك أصحاب النزعة البنوية الفصل الدراسي والمدرسة كصندوق أسود فارغ، غير معروف مما بداخله.

ويدعى أصحاب النظرية النقدية في التربية، أن ربط الحياة اليومية بالتفسير البنوي؛ أي بتفسير الشروط الاجتماعية والسياسية البنوية في المجتمع، يتيح الفرصة - على قدر الإمكان - أمام المعلم المستتير لممارسة أفعال، تؤدي إلى تحرير عقل الطلاب من الهيمنة الثقافية في المجتمع البرجوازي، وهذه خطوة مهمة نحو تحرير الإنسان والمجتمع.

وهذه النظريات السابقة تعتبر أهم النظريات الجديدة المتكاملة. وهناك نظريات أخرى مهمة، وإن كانت لم تكتمل بهذه الصورة المنظمة التي تتصف بها النظريات السابقة. ومن أهم هذه النظريات الأخرى، نظرية باولو فريري في الوعي وتربية المقهورين (P. Freire (1972)، وكذلك أفكار أيفان إليتش (I. Illich (1973) الذي أحدث ضجة بكتابه المشهور مجتمع دون مدارس Deschooling Society. وقدم أفكاره عن اللامدرسية، التي رآها وسيلة لتحرير الإنسان من القهر والاستغلال، داخل منظومة العلاقات السلطوية البيروقراطية في المدرسة.

وعلى أية حال، نجد أن القاسم المشترك الذي تتفق عليه كل النظريات الناشئة هو أن التربية يجب أن ترتبط بتحرير الإنسان وإذكاء وعيه الإنساني، وتفجير القدرات المبدعة والخلاقة فيه. وإن ربط التربية بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، إنما هو قول ينطوي على أيديولوجية ضخمة، تعمى وعى الإنسان وتقهر إنسانيته، وتجعله فريسة لعوامل القهر والتغريب، التي تهيمن على المجتمعات الحديثة.

لكن هذا الاتفاق نحو الوجهة المعرفية، يخفي اختلافات كثيرة نحو تصور هذه النظريات لشكل المجتمع والطبقة أو القوة الاجتماعية المنوطة بالتحرير، واختلاف مثل هذه التصورات يجعل من الصعب علينا أن نضع كل هذه النظريات في قالب واحد

تتساوى فيه النظريات والتصورات والسؤال الآن: كيف نقسم هذه النظريات ونصنفها ونوضح اتجاهاتها، وهذا ما سنتناوله في الجزء التالي.

ثانياً: تصنيف نظريات واتجاهات علم اجتماع التربية:

وكان من نتيجة هذا التطور المعقد في علم اجتماع التربية أن برزت ضرورة لتصنيف نظرياته واتجاهاته، حتى تتضح صورته الكلية التي آل إليها. وبالفعل ظهرت عدة تقسيمات مختلفة، وكان من أبرزها تقسيم Paulston الثنائي، وتقسيم Popkewitz الثلاثي. وسنعرض لكلا التصنيفين:

١ - تصنيف پولستن Paulston's Typology

صنف پولستن الاتجاهات النظرية في هذا العلم إلى اتجاهين رئيسيين، ويضم كل اتجاه مجموعة من النظريات القائمة على رؤية فلسفية واحدة. وأطلق على كل اتجاه مصطلح Paradigm بالمعنى الكوني - نسبة إلى توماس كون. وقد أطلق پولستن على الاتجاه الأول اتجاه الاتزان Equilibrium Paradigm. وهذا الاتجاه يضم النظرية الوظيفية البنوية، والنظرية التطورية، والتطورية الجديدة، وتحليل النظم. أما الاتجاه الثاني، فقد أطلق عليه مصطلح اتجاه الصراع Conflict Paradigm. ويشمل هذا الاتجاه: الماركسية، والماركسية الجديدة (ويعنى بالماركسية الجديدة نظريتي رأس المال الثقافي والاقتصادي السياسي)، ونظرية التجديد الثقافي كما هي عند Wallace (1973)، والنظرية الفوضوية (ويعنى بها نظرية إيلتش ونظرية فريري).

وواضح هنا أن پولستن قد اتخذ من مفهومى الاتزان والصراع في علم الاجتماع، المستخدمين في توضيح التصورات الاجتماعية للمجتمع، كمعيارين لتقسيم هذه الاتجاهات المعاصرة قسمة ثنائية - كما عرضناها. وقد استخدم هذه القسمة كثيرون في مجال علم اجتماع التربية - ومن بين هؤلاء مقدم هذه الدراسة نفسه H. El-Bilawi (1982).

وواضح أن تقسيم پولستن تقسيم بسيط لدرجة أنه يتفق مع القول العام بأن هناك النظريات السائدة في علم اجتماع التربية، وهناك النظريات الناشئة.. لكن هذا التبسيط جاء غير دقيق، ونجت عنه صعوبات فكرية في تسكين الاتجاهات الفكرية المتنوعة فيها.

١- إن هناك نظريات نقول بالصراع مثل Coser 1956 (1958) Dehrendrof في علم الاجتماع (1966) R. Corwin في علم اجتماع التربية. ولكن هذه النظريات تهدف إلى تحقيق الاتزان والإبقاء على الأوضاع الراهنة في المجتمع بشكل مستقر ومتوازن. وتصنيفة بولستن الثنائية لا تمكننا من وضع هذه النظريات في مكان صحيح، يكشف عن اتجاهاتها وتصوراتها السيسولوجية المركبة. فهل نضعها مع الاتجاه الصراعى ومن ثم نسوى بينهما وبين النظريات الماركسية مثلاً، وهذا خاطيء، أم نضعها مع مجموعة النظريات الوظيفية، ومن ثم نسوى بينها وبين النظريات مثل البنائية الوظيفية أو تحليل النظم؟!.

٢- وإذا فحصنا الجانب الذى أطلق عليه بولستن الاتجاهات الصراعية سنرى أن نظرية مثل نظرية الاتجاه الثقافى عند Wallace هى من الوجهة المعرفية اتجاه نقدى، يدعو إلى تحرير عقل الإنسان والمجتمع. ولكن دعوته لا يوجهها إلى قوة معينة فى المجتمع. إنها دعوة هائلة أشبه بدعوة عامة تشمل كل القوى؛ فالنظرية لا تتطوى على تصور للصراع الاجتماعى. وبدلاً من أن تتجه إلى قوة اجتماعية معينة، نتجه النظرية إلى مخاطبة وعى الأفراد. إنها أشبه بمجهود يتم من أجل تغيير وعى الفرد فى المجتمع.

وبالمثل، يمكن أن نقول عن نظرية البيتش (وإلى حد ما باولو فريرى). وبالتالي يصعب تصنيف أمثال هذه النظريات وفقاً لثنائية بولستن. لقد وضع بولستن نظرية البيتش ونظرية والاس فى داخل اتجاه الصراع. وواضح أن هذا خاطيء، ولكنه فى الوقت نفسه لا يستطيع أن يضعهما داخل الاتجاه الوظيفى، لأن النظريتين تتجهان نحو تحرير الإنسان وتحقيق تغير اجتماعى.

ومن هنا نقول إن قسمة بولستن الثنائية بسيطة لدرجة أنها لا تستطيع أن تستوعب تنوع وتعدد النظريات المعاصرة فى العالم. وسبب قصورها راجع إلى اعتماد بولستن فقط على معايير سيسولوجية فى إقامة مخططة التصنيفى.

٢- تصنيف Popkewitz

وقام بوبكرتيز بمحاولة أخرى أعتمد فيها على النظريات النقدية Critical theorips كما هى عند أصحاب مدرسة فرانكفورت - ومن أهمهم هابرماس J. Habermas

(1971) وأبل (1977) K.O.A pel ويرى كل من هابرماس وأبل أن هناك ثلاثة أنماط رئيسية من العلوم الاجتماعية، وهذه الأنماط مقسمة وفق ما يسمى باهتمام المعرفة، أى بعبارة أخرى، الاهتمام الإنسانى الذى يكمن خلف جمع وبناء المعرفة. وهذه الأنماط الثلاثة هى:

١- Empirical Analytic Science أى العلوم الأمبريقية التحليلية ذات النزعة الوضعية.

٢- Hermenautic Science أى العلوم التأويلية التى تقوم على فهم المعانى وتحليلها.

٣- Critical-Emancipatory-Science أى العلوم النقدية التحريرية.

أما النمط الأول من هذه العلوم فهو النمط الذى يستخدمه فى مجال الإنتاج، وهو نمط العلوم الطبيعية، وهدفه تحقيق قياس الظاهرة وضبطها بغرض وضع تحليل لها يمكن من التنبؤ بها، والسيطرة عليها. وقد استخدم هذا النمط خارج مجال التكنولوجيا، أى فى مجال العلوم الاجتماعية أيضاً وروج له أصحاب النزعة الوضعية الاجتماعية Positivist-Social-Scientists. ويهدف هذا النمط من العلوم فى مجال العلم الاجتماعى إلى الوصول إلى صيغ عامة، أشبه بقوانين يمكن تطبيقها لتفسير الظاهرة الاجتماعية والتنبؤ بها، ويمثل هذا النمط البنائية الوظيفية.

وأما النمط الثانى فهو ذلك النمط الذى يهدف إلى فهم Understanding معنى الظاهرة عن طريق تحليل اللغة والرموز المستعملة فى الموقف الإنسانى، ويمثل هذا النمط النظرية الظاهرانية فى علم الاجتماع.

والنمط الثالث من العلوم الاجتماعية يهدف من وراء المعرفة إلى كشف بنية علاقات الاستغلال المسيطرة فى المجتمع، وكيف تعمل هذه العلاقات فى تحقيق سيطرتها واستغلالها للإنسان، ومن أمثلة هذه العلوم النقدية: النظرية الماركسية والنظرية الفرويدية.

حاول بوبكوتيز أن يقيم مخططه التصنيفى على معايير معرفية، وذلك بعكس پولستون الذى أقامها على معايير سيولوجية. وتتبع بوبكوتيز معايير المدرسة النقدية. ومن ثم حاول تصنيف نظريات علم اجتماع التربية إلى ثلاثة أصناف على غرار أنماط العلم الثلاثة عند هابرماس وأبل:

النمط الأول: النظريات الأمبريقية التحليلية - الوضعية في التربية

وتهدف هذه النظريات إلى الوصول بعلم اجتماع التربية إلى مستوى من الدقة والضبط كما نجدهما في العلم الطبيعي. والنظرية عند أصحاب هذا العلم هي تحليل علمي لما هو كائن، وهذا النمط كما يقول بويكوتيز مسيطر على الأبحاث التربوية في طرق التدريس، والتعليم، والتنظيم المدرسي، والإدارة المدرسية، وإنتاجية التلميذ والمعلم. وقد سبق أن عرضنا في الجزء السابق من هذه الدراسة لهذا الاتجاه اسم الاتجاه الوظيفي التقليدي، بشيء من التوسع والتفصيل.

النمط الثاني: النظريات الرمزية Symbolic Science في التربية

والنمط الثاني من هذه العلوم الاجتماعية هو ذلك النمط، الذي يهدف إلى فهم الموقف التربوي، من خلال تحليل المعاني والرموز المسيطرة على هذا الموقف، والتي نشأت من خلال التفاعل الرمزي بين الأفراد في الموقف نفسه. وتعتبر أعمال Mehan (1979) نموذجاً لهذا النمط. ويدخل أيضاً ضمن إطار هذا النمط بعض أعمال أصحاب علم اجتماع التربية الجديد، مثل (1974) Dale، (1971) Young.

والنمط الثالث: النظريات النقدية التحريرية:

ويهدف هذا النمط إلى فهم كلية الظاهرة الاجتماعية وتحديد الشروط المؤثرة في حدوثها. ولا يهتم هذا النمط من العلوم بضبط الظاهرة، بقدر ما يهتم بكشف عوامل التغيير الاجتماعي، ودفع التغيير تجاه تحقيق مجتمع أفضل حر يحقق الإنسان فيه خلاصة من السيطرة والاستغلال. ويتمثل هذا النمط في نظرية الاقتصاد السياسي، ونظرية رأس المال الثقافي، والنظرية النقدية، وكذلك في أعمال باولو فريري وإليتس.

ولكن هذا التقسيم الثلاثي الذي قدمه بويكوتيز معيب أيضاً؛ لأنه من الناحية العملية سيصبح غير قادر على توضيح صورة علم اجتماع التربية؛ وخاصة فيما يتعلق بصلة العلم بالطبقات والقوى الاجتماعية في المجتمع. فالجانب المعرفي هو أحد جوانب علم اجتماع التربية فقط، وهناك جانب آخر، وهو الجانب السيولوجي للعلم نفسه، الذي من خلاله تتحدد ممارسات العلم وتتصل مع قوى المجتمع ومؤسساته.

١- لقد أغفل بويكوتيز التصورات الاجتماعية داخل كل نمط من أنماط هذه العلوم، واهتم فقط بتحليلها وفق منهج اجتماعيات المعرفة. وبالتالي لم يقل لنا مثلاً ما هو الاتجاه السيكيولوجى لأصحاب النزعة الرمزية: هل ممارستهم العلمية تتجه نحو تثبيت الواقع الاجتماعى أم تغيير هذا الواقع. إن كشف المعانى والرموز المسيطرة فى موقف ما، لا يعنى موقفاً محدداً من هذا الموقف، وانقسم أصحاب هذه النزعة قسمين: قسم تقدمى يربط نفسه بالماركسية والنظرية النقدية مثل Young, Dale يربط المعانى والرموز بعمليات التغيير الاجتماعى، وقسم محافظ لا يهتم بعملية الصراع الاجتماعى، مثل Wallace. إن تصنيف بويكوتيز لا يقول لنا أى شىء عن ذلك.

٢- ثم أننا لا نعرف كيف سيصنف بويكوتيز نزعة الإحياء الثقافى عند Wallace مثلاً، ولا فى أى نمط من أنماط العلم يمكن أن يضع هذه النزعة. وهناك معضلة كذلك فيما يتعلق بتصنيف أفكار إليتش، وهو، لا ينبغي فهم الظاهرة بالمعنى الظاهراتى. ولا يهتم بقوة اجتماعية معينة لتغيير المجتمع بالمعنى الصراعى والنقدى. فأين يمكن إذاً أن نضع إليتش فى تصنيفه بويكوتيز؟

خلاصة القول: إن پولستن حينما أغفل التحليل الاجتماعى للمعرفة وقع فى خطأ التبسيط الشديد، ولم تمكنه المفاهيم السيكيولوجية وحدها من تصنيف النظريات المتعددة داخل العلم. وبالمثل حينما أغفل بويكوتيز المفاهيم السيكيولوجية فى بنائه لمخططة التصنيفى وقع فى أشكالات نظرية. ولم تمكنه المعايير المشتقة من التحليل الاجتماعى للمعرفة فقط من بناء تصنيف نظرى، يستوعب تعقد نظريات علم اجتماع التربية المعاصرة.

٣- نحو مخطط نظرى لتصنيف نظريات علم اجتماع التربية:

إن الحاجة واضحة فى علم اجتماع المعرفة إلى تصنيف نظرى، يستطيع أن يستوعب نظريات العلم المتعددة والمتباينة، وتوضح اتجاهاتها المعرفية والسيكيولوجية فى الوقت نفسه.

ونقترح هنا إقامة مخطط نظري يقوم أولاً على مفهومي الاتزان والصراع، كمفردات لشرح موقف النظرية وتصوراتها من المسألة الاجتماعية داخل المجتمع. وثانياً - وفي الوقت نفسه - يقوم على مفهومي التحرير النقدي والأمبريقية التحليلية كمفردات لشرح الاهتمام المعرفي، الذي يكمن خلف النشاط العلمي نفسه. ومن ثم ينتج لنا مخططاً تصنيفياً يشتمل على أربعة أنماط تصنيفية للعلم.

ونستعمل هنا هذه الأنماط التصنيفية استعمالاً نقدياً، يخدم فقط في توضيح الوجهة المعرفية والسياسيولوجية لنظرية ما من نظريات العلم (انظر Hearn 1975, Nowothy 1971) ومعنى ذلك أننا لاندعى أن هناك تطابقاً تاماً بين أى من هذه الأنماط المثالية الأربعة للعلم ونظرية ما. ونكرر، فإن هذه التصنيفة ذات الأبعاد الأربعة مفيدة لكشف الاتجاهات المعرفية والسياسيولوجية للنظريات العلمية. ثم ثانياً مفيدة في توضيح وبيان صورة العلم الكلية بشكل أبسط وأشمل. وثالثاً فهذه التصنيفة مفيدة في تحليل وتقييم ما يستجد من تنظيرات، أو ما يظهر من ممارسات تربوية في ضوء روح التحرير، التي يتسم بها تطور العلم في شكله الحالي.

رابعاً: علم اجتماع التربية في مصر:

والسؤال الآن: كيف نرى من هذه الوجهة النقدية - التحريرية علم اجتماع التربية في مصر؟

الجواب على ذلك يحتاج إلى بحث مستقل، تبذل فيه الجهود لتصنيف الأعمال العلمية في مجال هذا العلم، وفقاً للمخطط التصنيفي المقترح. وحيث إنه لم يتم مثل ذلك الجهد بعد، فإننا سنحاول قدر الجهد تقديم فكرة سريعة عن الصورة العامة لهذا العلم في مصر، ولعل ذلك يكون بمثابة فتح باب للحوار حول هذه النقطة، وحفز الجهود العلمية المنظمة على دراستها.

على أن البحث في تطور وتصنيف هذا العلم في مصر قد يجعل الباحث يقف أمام محاذير غير أكاديمية.. وخاصة إذا اتبعت الدراسة المنهج نفسه، الذي أتبع هنا في الدراسة الحالية، ولا ندري إلى أي حد يمكن اعتبار هذا الهاجس صحيحاً.

وعلى أية حال، إذا أردنا تصنيف الأعمال المصرية في ذلك المجال وفقاً للمخطط السابق، فإننا سنجد أن الاتجاه الغالب هو الاتجاه الوضعي العلمي، الذي يتخذ من

الإحصاء منهاج وطريقة. ويلى ذلك الاتجاه الوظيفى. وفى كل الأحوال، فإن هذين الاتجاهين يقومان على تحديد متغيرات بعينها تحديداً إجرائياً، ثم تتبين العلاقة الإحصائية بين هذه المتغيرات.

ويلى ذك منهج تحليل النظم ونجده قد شاع حديثاً منذ منتصف الستينيات، وهذا المنهج هو الصورة المطورة للنظرية الوظيفية.

أما مدرسة رأس المال البشرى، فقد انتشرت كتاباتها بعد أن برزت "الأهمية" الاقتصادية للتربية، وما سمي بدور التربية فى التنمية، وتماشى ذلك مع أيديولوجية النظام المعلنة آنذاك فى تحقيق "الكفاية والعدل".

أما الاتجاهات الدارونية، فقد انتشرت تحت عنوان التحديث.

كما يلى ذلك من ناحية الاتساع الكتابات الماركسية التقليدية فى التربية، والتي ما زالت تهتم بمحتوى المنهج وكم التعليم، ولا تناقش العلاقات البنوية ولا الثقافية داخل المدرسة.

والخلاصة أن علم اجتماع التربية فى مصر ما زال واقفاً عند حد الاتجاهات التقليدية، سواء كانت الاتجاهات السائدة الرسمية فى العم مثل الاتجاهات الوضعية والوظيفية، أو ما كان منها فى إطار المعارضة كالاتجاهات الماركسية التقليدية. وكل من هذه الاتجاهات التقليدية يكاد يتفق مع الآخر، حول نقاط جوهرية هى عصب العلم التقليدى:

- ١- أن التربية مفتاح التقدم الاقتصادى والاجتماعى.
- ٢- أن نقل المعرفة والمهارات المعرفية هى عصب العملية التعليمية.
- ٣- أن التعليم الفنى مهم لإنجاز خطة التنمية.
- ٤- إن إصلاح التعليم يتمثل فى تجويد العملية التعليمية والمناهج الدراسية فى إطار التنظيم الاجتماعى السائد فى المدرسة، والذي لم يناقش بعد حتى الآن داخل أروقة المجموعات العلمية فى هذا المجال.

الخلاصة

قدمنا فيما سبق دراسة نظرية حول تفسير علم اجتماع التربية المعاصر. وقد بينت الدراسة أن هذا العلم قد دخل مرحلة جديدة من التطور، وتتسم هذه المرحلة من التطور بما يلي:

١- أن الاتجاهات التقليدية التي كانت مهيمنة، داخل هذا العلم، أصبحت تعاني أزمة في شرعيتها العلمية.

٢- أن هناك اتجاهات ناشئة تأخذ في النمو. وقد تقدمت هذه الاتجاهات خطوات كبيرة نحو ترسيخ وجودها، كعلم معترف به عن طريق اتساع الجماعات العلمية المؤيدة لهذه النظريات، واتساع دوائر النشر لهذه الجماعات. وهذه الاتجاهات الجديدة هي التي هيأت الفرصة، أمام علم اجتماع التربية لمجاوزة أزمة العلم القديم والتقدم نحو دخول مرحلة جديدة من التطور.

٣- أن الاتجاهات التحريرية النقدية هي التي تمثل الخط العام في تطور هذا العلم في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية. وبذلك تخلص علم اجتماع التربية من المأزق الذي وضعه فيه العلم القديم - الذي ربط التربية من خلال منظور ضيق - بالتنمية والمجتمع. وأصبح علم اجتماع التربية، في وجهته الأساسية دراسة لبنية الثقافة والعلاقات الاجتماعية، داخل المدرسة وخارجها؛ بغية اكتشاف عوامل القهر والسيطرة التي تكبل قدرات الإنسان وطاقاته.

٤- أن علم اجتماع التربية في مصر ما زال، رغم تعدد اتجاهاته وعمق الجهد المبذول فيه، يقف عند المرحلة التقليدية في تطور هذا العلم، وهي المرحلة التي تقابل الخمسينيات في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية.

BIBLIOGRAPHY

- Adams, D. and R.M. Bjork. **Education in Developing Areas**. New York: David McKay, 1971.
- Al-Bukhari, N.M. **Issues in Occupational Education: A Case Study in Jordan**. Stanford Calif. Stanford Univ., Stanford International Development Center, 1968.
- Althusser, Louise. "Ideology and Ideological State Apparatuses". In **Lenin and Philosophy and Other Essays**. London: New Left Books, 1971: 123 -- 73.
- Anyon, Jean. "Elementary Social Studies Textbooks and Legitimizing Knowledge" **Theory and Research in Social Education** Vol. 6, No. 3 (Sept. 1978), 40 -- 55.
- Apel, K. O. "Types of Social Science in the Light of Human Interest of Knowledge" **Social Research**, Vol. 44, No. 3 (Fall 1977): 425 -- 470.
- Apple, M. **Ideology and Curriculum**. London, Boston and Hanley: Poutledge & Kegan Paul, 1979.
- Balogh, Thomas. **The Economics of Poverty**. London: Weidenfeld and Nicolson, 1966.
- Barton, L. and S. Walter. "Sociology of Education at the Crossroads". **Educational Review**, Vol. 30 3, (Nov. 1978): 269 -- 283.
- Bates, T. R. "Gramsci and the Theory of Hegemony" **Journal of the History Ideas**, Vol. 36, No. 2 (April-June 1975): 351 -- 360.
- Baudelot, C. and R. Establet. "France's Capitalistic School: Problems of Analysis and practice." In C. Lemert (ed.), **French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968**. N. Y.: Columbia University press, 1981 (203 -- 211).
- Bendix, R. and S. M. Lipset. **Social Mobility in Industrial Society**. Berkeley: University of California Press, 1959.
- Berg, Ivar. **Education and Jobs: The Great Training Robbery**. Boston Press, 1971.
- Berlowitz, M. J. & F.E. Chapman (eds.) **The United States Educational System: Marxist Approaches**. Minneapolis: Marxist Educational Press, 1980.
- Bernbaum, Gerald. **Knowledge and Ideology in the Sociology of Education** London: The Macmillan Press Ltd., 1977.

- Review of **"Power and Ideology in Education."** Harvard Education Review, Vol. 48, No. 1. (Feb. 1978) : 95 – 99.
- Bernstein, B. **Class, Codes and Control, 3.**: London: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Bernstein, R. J. **The Structuring of Social and Political Theory.** New York: Harcourt and Brace Javanovich, 1976.
- Bird, Caroline. **The Case Against College,** New York: David McKay Company, 1971.
- Blue, Peter M. and Otis D. Duncan. **The American Occupational Structure.** New York: John Wiley and Sons. 1967.
- Bourdieu, Pierre. **"The School as a Conservative Force" Scholastic and Natural Inequalities.** In J. Eggleston (ed.), Contemporary Research in the Sociology of Educational. London: Methuen 1974, (32 – 46) (b).
- Bourdieu P. **Outline of a Theory of Practice.** Translated by Richard Nice. Cambridge: Cambridge University Press. 1977 (Original ed., Esquisse d'une Theorie dela Pratique, Droz, Geneve, 1972) (d).
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron. **Reproduction in Education, Society and Culture.** Trans. By Richard Nice. London: Sage Publications 1977 (Original ed. La Reproduction. Elements pour une Theorie de l'Enseignement, Paris Editions de Minuit, 1970), (e).
- Bowles, S. and H. Gintis. **"The Problem with Human Capital A. Marxian Critique"** American Economic Review. Vol. 65, (May 1975): 74-82.
- **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life.** New York: Basic Books, 1976.
- Brookover, Wilbur *et al.* **School Social System and Student Achievement: School Can Make a Difference.** New York: Preager, 1979.
- Bushnell, D. S. & D. Rappaport (eds.) **Planned Change in Education: A Systems Approach.** N. Y.: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1971.
- Carnoy, M. **Education as a Cultural Imperialism.** New York: David McKay Company, Inc., 1974.
- Carnoy, M. and H. Leevin (eds.) **The Limits of Educational Reform.** New York: David McKay Company, Inc. 1976.
- Castells, Manuel. **The Economic Crisis and American Society.** New Jersey: Princeton Press, 1980.

- CoChen, Y. A. "Schools and Civilizational States" in J.F. Fischler (ed.), **Social Science and the Comparative Study of Educational Systems**: Scranton, PA. International Textbook Comp. 1975 (pp. 55 - 147).
- Collins Randall **"Functional and Conflict Theories of Educational Stratification."** American Sociological Review, 36 (1971). 1002 - 19.
- Coleman, J.S. *et al.* 1966 **"Equality of Educational Opportunity"** Washington, D.C.: Office of Ed., U.S. Department of Health, Education, Welfare. 1966.
- Commager, Henry Steele 1950, **The American Mind**. New Haven: Yale University Press. 1950.
- Coombs, Philip. **The World Education Crisis**. New York: Oxford University Press. 1968.
- Corwin, R.G. **A Sociology of Education**. Englewood Cliffs, N.J Prentice-Hall, Inc., 1965.
- Coser, L. **The Functions of Social Conflict**. New York: Free Press 1956.
- Dale, R. **"Phenomenological Perspectives and the Sociology of the School."** In Flude and Ahier (eds). **Educability, Schools and Ideology**. New York: John Wiley and Sons, 1974 (53 - 69).
- Dehrendorf, R. **"Toward a Theory of Social Conflict"**. The Journal of Conflict Resolution 9 (1958): 170 - 83.
- Diamond, D. and H. Bedrosian (1970) **Hiring Standards and Job Performance**. Washington, D. C.: Government Printing Office. 1970.
- Dreeben, R. **"The Contribution of Schooling to the Learning of Norms."** Harvard Educational Review, Vol. 37, No. 2 (Spring 1967): 211 - 237.
- El-Bilawi, H. **Schooling in industrial Society: A Critical Study on the Political Economy and Cultural Capital Theories in the Sociology of Education**. Pittsburgh: PH.D. Dissertation. University of Pittsburgh. 1982.
- Entwistle, H. **"Antonio Gramsci and the School as Hegemonic."** Educational Theory, Vol. 28, No. 1 (Winter 1978): 23-33.
- Fay, M. **Social Theory and Political Practice**. New York : Holmes. Meier Publisher, 195.
- Filstead, W. J. (ed.) **Qualitative Methodology**, Chicago: Markham Publishing Company, 1970.
- Floud and Halsey **"The Sociology of Education: A Trend Report and Bibliograph."** Current Sociology, (1958): 165-235.

- Foster, Philip. **The Vocational School Fallacy in Development Planning.** In A. Anderson & M. Bowman (eds.), *Education and Economic Development*. Chicago: Aldin Paphishing Company 1965 (pp. 142-166).
- Freir, P. **Pedagogy of the Oppressed.** New York: Penguin, 1972.
- Friedrichs, R. **A Sociology of Sociology.** New York: The Free Press, 1970.
- Garfinkle, H. **Studies in Ethnomethodology** Prentice-Hall, 1967.
- Giroux, H. **"Beyond the Limits of Radical Educational Reform: Toward a Critical Theory of Education."** *Journal of Curriculum Theorizing*, Vol. 2, No. 1 (1980): 20-46 (a).
- Gouldner, A. **The Coming Crisis in Western Sociology.** New York: Basic Books, 1970.
- Gunnell, J. G. **"Social Science and Political Reality: The Problem of Explanation."** *Social Research*, Vol. 35, No. 1 (Spring 1968): 159-201.
- **"The Idea of the Conceptual Framework: A Philosophical Critique."** *Journal of Comparative Administration*, Vol. 1 (Aug. 1969): 140 : 176.
- Habermas, J. **Knowledge and Human Interests.** Boston: Beacon Press, 1971.
- Habermas, J. **Theory and Practice.** Boston Beacon Press, 1974.
- Halsey, A. H., et al. **Education, Economy and society.** New York: The Free Press of Glencoe, 1961.
- Hanf, T. *et al.* **"Education: An Obstacle to Development?"** *Comparative Education Review*, Vol. 19 No. (Feb. 1975): 88 – 104.
- Hanson, M. **"On Social System Theory as a Predictor of Educational Change.** FRK Document No. 065415, 1972.
- Harbison, F. and C.A. Myer. **Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development.** New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.
- Havighurst, R. *et al.* **Growing Up in River City.** New York John Wiley and Sons, 1962.
- Hearn, Francis. **"The Dialectical Uses of ideal-Types."** *Theory and Society*, 2 (1975) 531 – 561.
- Hechinger, Fred. 1976 **"Murder in Academe: The Demise of Education".** *Saturday Review* 20 (March 1976).
- Heyns, B. **"Social selection and Stratification Within schools".** *American Journal of Sociology*, Vol. 79, no. 6 (May 1974): 1434 – 1451.

- Horowitz, Irving L. **The Rise and Fall of Project Camelot**. Cambridge: M.I.T. Press, 1967.
- House, J.D. "A Note on Positivism." **Insurgent Sociologists**, Vol. VI, No. II. (Winter 1976): 94 – 103.
- Hurn, C. **The Limits and Possibilities of Schooling**, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1978.
- Husen, T. **The Learning Society**, London: Methuen, 1974.
- Mich. I. **Deschooling Society**. New York: Penguin, 193.
- Isreal, Joachim. "Is a Non: Normative Social Science Possible." **Acta Sociologia**, Vol. 15, No. 1.
- Jencks, Christopher *et al.* **Inequality**, New York: Harper and Row, 1973.
- Karabel, J. and A.H. Halsey. **Power and Ideology in Education**. New York: Oxford University Press, 1977.
- Killingworth, Charles C. (1966) "Automation, Jobs and Manpower: The Case of the Structural Unemployment." **The Manpower Revolution**. Garden City: Anchor Books, (1966).
- Kimball, S.T. "Darwin and the Future of Education." **The Educational Forum** 25 (1960): 59 – 72.
- Kuhn, T. **The Structure of Scientific Revolutions**. (2nd ed. ent). Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Lehmann, T and R. T. Young. "From Conflicting Theory to Conflict Methodology: An Emerging Paradigm for sociology." **Sociological Inquiry**, 44 (1) 1974: 15 – 28.
- Levin, Henry, M. "A decade of Policy Development in Improving Education and Training for Low-Income Populations." in R. H. Haverman (ed.), **A Decade of Federal Anti-Poverty Programs: Achievements, Failures, and Lessons**. New York Academic Press, 1977, (123 – 188).
- Livingston, D. W. "On Hegemony in Corporate Capitalist States." **Sociological Inquiry**, Vol., 46, No. 3 – 4 (1977): 235 – 250. Menan, H. **Learning Lessons: Social Organisation in the Classroom**. Mass: Harvard University Press, 1979.
- Morgan, R. F. **Compensatory Educational Growth**. In R. Green (ed.), **Racial Crisis in American Education**. Chicago: Follet Ed. Corp., 1969 (pp. 186 – 219).

- Newbry, B. C. and K.L. Martin "The Educational Crisis in Less Development Countries." *The Journal of Developing Areas*, Vol. 6 (1972): 155-162.
- Nowothy, Hega. "The Uses of Typological Procedures in Qualitative Macro-Sociological Studies." *Quality & Quantity*, Vol. V, No. 1 (June 1977): 3 : 38.
- Paulston, Rolland. **Conflicting Theories of Social and Educational Change**. Pittsburgh: University of Pittsburgh. 1976.
- **Multiple Approaches to the Evaluation of Educational Reform: From Cost-Benefit to Power Benefit Analysis**. Pittsburgh: International and Development Education Program, University of Pittsburgh. 1979.
- Popkewitz. T. S. "Paradigms in Educational Science: Different Meanings and Purpose to Theory." *Journal of Education*, Vol. 162, No. 1 (1980): 28 - 46.
- Riegel, K.E. "Influence of Economic and Political Ideologies on the Development of Development Psychology." *Psychological Bulletin*, Vol. 27: 129 - 41.
- Robert, K. "Economy and Education: Foundations of a General Theory." *Comparative Education*, Vol. 7, No. 1, Aug. 1971): 3-14. of *Critical Theory*. N. Y.: George Braziller, 1973.
- Schultz, T. W. "Investment in Human Capital" *American Economic Review*, 51 (March 1961), 1 - 17 also in Karabel and Halsey 1977.
- Sexton, P. C. **Education and Income: Inequalities in Our Public schools** New York Viking Press, 1961.
- Simmons, J. "Education, Poverty and Development." Working Paper No. 188. Washington D. C.: The World Bank 1974.
- Shapire, Svi H. "Education and Ideology: A Sociological Study of Educational Thought in the American Radical Movement 1900. 1925." *Philosophy and social Criticism* Vol. 6, No. 4 (Winter 1979): 425 - 46.
- Sharp, R. **Knowledge, Ideology, and the Politics of Schooling**. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Simon, B. "Problems in Contemporary. Educational Theory. A Marxist Approach." *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 12. (1978): 29 34.

- Squires, G. **"Education, Job and Inequality: Functional and Conflict Models of Social Stratification in the United States."** Social Problems, 24 (April 1977): 436 – 456.
- Strasser, H. **The Normative Structure of Sociology: Conservative and Emancipatory Themes in Social Thought.** London: Poutledge & Kegan Paul, 1976.
- U.S. Commission on Civil Rights (1974) **Twenty Years After Brown: The Shadows of the Past.**
- Wallace, A.F.C **"Schools in Revolutionary and Conservative Societies"**. In F. Lanni and E. Storey (eds.), Cultural Relevance and Educational Issues. N. Y.: Little, Brown, 1973 (PP. 230 – 49).
- Wexler, Philip. **The Sociology of Education: Beyond Equality.** Indiana: The Bobbs-Merrill Company, Inc., 1976.
- Willis, P. **Learning to Labor.** England: Saxon House, 1977.
- Wright, Erick Olin. **"Race, Class, and Income Inequality."** American Journal of Sociology. 83 (6, May 1978): 1368 – 1397.
- Wright, Erick Olin and Luca Perrone. **"Marxist Class Categories and Income Inequality."** American Sociological Review 42 (Feb. 1977). 32 55.
- Young, M. F. D. (ed.) **Knowledge and Control: New Directions or the Sociology of Education.** London: Collier-Macmillan, 1971.
- Young, M. F. D. and G. Whitty (eds.) **Society, State and Schooling** England: The Falmer Press. 1977.

الديمقراطية والمنهج

(دراسة للاتجاهات التربوية المعاصرة)

د. كمال نجيب

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

مقدمة:

تهدف الدراسة الحالية إلى عرض ثلاثة اتجاهات رئيسية معاصرة في ديمقراطية المنهج، وتشترك هذه الاتجاهات جميعاً في النظر إلى المناهج المدرسية، بوصفها إحدى آليات الحفاظ على البناء الاجتماعي الهرمي في المجتمعات الطبقية؛ حيث تتحدد مواقع الأفراد المتباينة في هذا البناء ليس بواسطة قدراتهم وكفاءاتهم، بل بأصولهم الاجتماعية والطبقية. فالمقولة الرئيسية لهذه الاتجاهات الثلاثة رغم الاختلافات الجوهرية فيما بينها، تتمثل في اعتبار التربية إحدى الأدوات الطبقية التي تستخدمها المجموعة الاجتماعية المسيطرة؛ من أجل تربية الأفراد بحيث تكسبهم المهارات والمعارف التي تمكنهم من خدمة مصالحها وأغراضها الاقتصادية، على حين تلعب المناهج المدرسية دوراً مهماً وفعالاً في هذا الصدد.

واستناداً إلى الأدبيات العربية المتوافرة في مجال دراسات المناهج، يمكن القول بأنه لم يسبق الدراسة الحالية محاولات جادة لتناول العلاقة بين المناهج والديمقراطية بالاختبار والتحليل سواء على المستوى النظري أو الأمبيريقي. ويتضح من مراجعة

هذه الكتابات أن رجال المناهج لا يوجهون أى انتباه لدراسة الدور، الذى تلعبه المعرفة المدرسية فى الصراع الاجتماعى من أجل مزيد من التكافؤ بين البشر. ويمكن تفسير تركيزهم الزائد على الأبعاد التنظيمية للمنهج من وجهة نظر وضعية، بحتة إلى تسليمهم الضمنى بوجود علاقة طردية بين كفاءة تنظيم المنهج وبنائه وتوزيعه؛ استناداً إلى قدرات الأفراد وجدارتهم، وبين تحقيق العدالة الاجتماعية.

وهكذا جاءت الدعوة لمبدأ حياد المناهج، وجاء أيضاً الاهتمام بالنواحي الفنية والتكنوقراطية للمعرفة وتنظيمها والأهداف وصياغتها والتقويم وأدواته اعتقاداً بإمكانة القضاء على حدة الفوارق الهائلة بين دخول الأفراد، عن طريق الاعتماد على القدرة والجدارة فى تدوير الفوارق التربوية بينهم.

وعلى ذلك، فللبحث الحالى أهميته على الصعيدين: النظرى والتطبيقاتى، فعلى المستوى النظرى، تتناول الدراسة مقولة الحياد الأيديولوجى والطبقى للمناهج، أى ديموقراطية المعرفة المتضمنة فيه وتكافؤ فرص توزيعها بالتحليل والتفويض، خلافاً لما هو شائع عن بدهية هذا الحياد ووضوح صدقه وعدم الحاجة إلى التدليل عليه. وليس هناك شئ فى أن طرح القضية فى إطار نظرى مغاير، يساعد على خلق الإحساس بالحاجة إلى العناية بدراسة هذه الظاهرة، وعدم الركون إلى الاعتقاد الشائع حولها غير المؤيد أميريقياً. ومن هنا تسهم الدراسة الحالية باعتبارها دعوة لإعادة النظر، فى موضوعية المعرفة المدرسية، فى توضيح متطلبات دراسة المناهج من منظورات فلسفية واجتماعية مختلفة؛ حتى يتحقق اليقين بخصوص الدور، الذى تلعبه فى دعم الحياة الديموقراطية. ويؤدى هذا بدوره إلى إثراء البحوث التربوية فى ميدان المناهج أما فى المجال الفنى التطبيقي، فإن الإطار النظرى المقترح قد يدفع المتخصصين إلى إعادة النظر فى أساليب وممارسات تربوية جديدة فى مجال تخطيط وبناء المناهج، إذا كان عليهم أن يحرصوا على عدالة الانتقاء المعرفى لمحتواه وتكافؤ الفرص فى توزيع نتاجه.

ومن الناحية الاجتماعية، فالدراسة توجه أنظار القوى الاجتماعية والسياسية المهمة بشئون التعليم إلى حقيقة الدور الأيديولوجى الذى تمارسه المناهج المدرسية فى الصراع الاجتماعى؛ حتى يضطلع كل منها بممارسة الدور التربوى المنوط بها من

حيث المشاركة في تحديد أسس عمليتي اختيار المعرفة المدرسية وتوزيعها، والإسهام في متابعة التحليل الايديولوجي لهذه المعرفة؛ ضماناً وتأكيداً لتمثيلها لكافة القوى الاجتماعية.

وتبرز الدراسة أهمية دور النقد التربوي بوصفه نقداً ثقافياً وسياسياً واجتماعياً في أساسه، ودون الأخير يفقد الأول مغزاه ومضامينه. والنظر إلى المنهج من منظور اجتماعي واقتصادي وسياسي يعنى ضرورة البحث المكثف للكشف عن الارتباط الحقيقي بين عدم التكافؤ الاجتماعي والإقتصادي والأنماط البحثية لرجال التربية ومعالجتهم لقضايا التدريس والمناهج والتعلم. من هنا تأتي ضرورة النظر إلى التربية باعتبارها نشاطاً سياسياً في المقام الأول.

وتعكس النماذج الأكاديمية الثلاث المعروضة في هذا البحث في مجملها أحد التوجهات الفكرية الحديثة في دراسة طبيعة التعليم ودوره، والمعروف بالنظرية الراديكالية أو المعارضة في التربية Radical Theory of Education، وتضم هذه النظرية ركائماً ضخماً من الكتابات والاتجاهات المختلفة، والتي بدأت تغزو الفكر التربوي الأمريكي والأوروبي منذ بداية السبعينيات. ورغم اختلاف مستويات التحليل والتفسير لطبيعة المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية، فإن هذه الكتابات تشترك في سمة عامة، تكمن في اتجاهها النقدي للإطار التكنوقراطي التقليدي المسيطر على دراسات المناهج.

وتنقسم الدراسة إلى ثلاثة أجزاء: يتناول أولها نظرية علم اجتماع المعرفة Sociology of Knowledge والتي تعرض فيها لنظرية المفكر التربوي الإنجليزي مايكل يانج Michael Young، وثانيها يختص بنظرية رأس المال الثقافي Cultural Capital Theory التي وضعها عالماً الاجتماع والتربية الفرنسيان بيير بورديو Pierre Bourdieu وجين كلود پاسيرون Jean-Claude Passeron، وثالثها النظرية النقدية Critical Theory ويمثلها في هذه الدراسة المفكر التربوي الأمريكي مايكل أبيل Michael Apple، ونطرح أخيراً ما يمكن استخلاصه من هذه النظريات مما نعتقد أنه يفسر الدور الذي تلعبه المناهج المدرسية في توزيع المعرفة على الطلاب بأسلوب مواز لتوزيع الثروة والقوة بين الجماهير.

أولاً: المنهج وعلم اجتماع المعرفة:

ما من شك في أن العلوم الطبيعية والاجتماعية المختلفة تسعى أساساً للوقوف على حقيقة الظواهر الطبيعية والاجتماعية، التي تخص كل منها؛ فالبحث عن الحقيقة يمثل في الأصل الحافز الأساسي لنشأة الأنظمة العلمية المختلفة، ويعد أيضاً مبرراً لوجودها واستمرارها.

ولكن ما مدى صدق هذه العلوم؟ وما حدود موضوعية وحياد كل منها؟ أو بعبارة أخرى: أليس هناك ثمة شبهة في أن هذه العلوم تتضمن، بشكل أو بآخر، بعضاً من الأوهام والقضايا المزيفة، التي تسترت في أودية منهجية دقيقة يصعب معها - حتى على القائمين بالبحث العلمى أنفسهم - الفصل بين الحق والباطل فيها؟

ذلك هو التساؤل الرئيسى، الذى يحاول علم اجتماع المعرفة الإجابة عنه. وهذا يعنى أنه باعتباره حقلاً يأخذ على عاتقه مهمة البحث عن الحقيقة عن طريق الكشف عن الباطل من المعارف العلمية المختلفة، ويعتبر الفيلسوف الألماني ماكس شيلر Max Scheler أول من وضع واستخدم مصطلح علم اجتماع المعرفة فى العشرينيات من هذا القرن. بيد أن الفضل الحقيقى فى تأسيس هذا الميدان، باعتباره من فروع علم الاجتماع، يعود إلى كارل مانهايم Karl Mannheim الذى أنتج دراسات نظرية وأمبيريقية مستخدماً فى كل منها منهجاً واضحاً محدداً. على أن تأسيس علم اجتماع المعرفة على يد كل من شيلر ومانهايم لا يفيد استثنائهما وحدهما بالفضل، دون البت فى الإسهامات التاريخية لمفكرين من أمثال ماركس ودوركايم وفبر.

وقد نادى مانهايم فى كتابه "الأيدولوجيا واليوتوبيا" Ideology and Utopia الذى وضعه فى ١٩٢٩، وترجم إلى الإنجليزية فى ١٩٣٦، بأنه باستثناء العلوم الرياضية والطبيعية فإن كل ألوان الإنتاج الفكرى تتشكل وتتحدد اجتماعياً. ففى مواقف تاريخية واجتماعية محددة، يقوم اللاوعى الجمعى لمجموعات اجتماعية وسياسية واقتصادية معينة بتشويه وتغطية الحقائق الموضوعية للمجتمع عن أصحابه، وعن المجموعات الاجتماعية الأخرى. وعلى المستوى الفردى، فإن كل المعارف المتعلقة بالواقع الاجتماعى ترتبط بالموقف الخاص للمفكر الفرد وبمصالح مجموعته الاجتماعية؛ فالأبنية العقلية للمفكرين تختلف فى تشكيلها وتكوينها باختلاف التركيبات التاريخية والاجتماعية لأصحابها.

هكذا يتبنى مانهايم مفهوماً للأيدىولوجيا بوصفها تشويهات وتحريفات، تطرأ على فكر الأفراد نتيجة للمصالح الاجتماعية، التى تحول دون رؤيتهم لأى حقائق من شأنها المساس بأوضاعهم الاجتماعية، وعلى النقيض من ذلك، يعكس الفكر "اليوتوبى" نضال الجماعات الاجتماعية المقهورة من أجل تغيير المجتمع، وهذا يفضى بهم إلى النظر فقط فى تلك العناصر، التى تميل إلى نفى الموقف. ومن هنا فالفكر اليوتوبى أو المثالى بدوره لا يمكنه تقديم صورة تحليلية صادقة للموقف الاجتماعى الراهن، ويضع مانهايم معياراً نفعياً للحقيقة يشير إلى خطأ النظرية، حينما تستخدم مفاهيم ومقولات تفوق تكيف الإنسان مع المرحلة التاريخية التى يحياها؛ فإذا خلقت النظرية قواعد لا تتسق مع الموقف المعين، على سبيل المثال الافتراض الاقتصادى دون ربح فى مرحلة نشأة الرأسمالية، حينئذ تتحول إلى أيدىولوجية تحجب المعنى الواقعى للحظة التاريخية بدلاً من كشفها.

وإذا فوظيفة علم اجتماع المعرفة باعتباره نظرية، تكمن فى السعى إلى تحليل العلاقة بين المعرفة والوجود الاجتماعى، وباعتباره بحثاً تاريخياً اجتماعياً ينشد تتبع الأشكال التى انطوت عليها هذه العلاقة فى التطور الفكرى للجنس البشرى. وعلى ذلك، فهو يرمى إلى تمزيق الحجب التى تستر المصالح الاجتماعية، والتى تتيح للتحريفات النفاذ، دون عمد من المفكر عن طريق كشف الأبعاد الاجتماعية التى تتجاوز المعرفة، ومع ذلك نتحكم فيها ونحددها (مانهايم ١٩٣٦ : ٢٦٤).

وجدت أفكار مانهايم سبيلها إلى الدراسات التربوية فى أوائل السبعينيات من خلال النظرية التى طرحها مايكل يانج، والتى تؤرخ ظهور ما يعرف باسم علم اجتماع التربية الجديد New Sociology of Education وجاء هذا الظهور مواكبا لمسار الأحداث، التى مرت بها إنجلترا فى نهاية الستينيات حيث تفتت المآزق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، والتى انعكست على المستوى السياسى فى أزمة الديمقراطية الاجتماعية، وعلى المستوى النظرى فى النقد العنيف الذى وجه للاتجاه الإصلاحى التدريجى للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية، وفى مقدمتها المشكلات التربوية.

وأدت تلك الظروف إلى دفع موضوع المناهج لمقدمة الاهتمامات البحثية بعد أن درج التربويون، كما يذكر يانج، على النظر إلى المعرفة المدرسية باعتبارها "معطى"

Given موضوعياً لا يحتاج إلى فحص أو إمعان (يانج، ١٩٧١ : ٣) وركز يانج جهوده على تفسير المعانى المتضمنة فى المعرفة التربوية، باعتبارها أهم قضايا العلم وأكثرها خطورة.

واتضحت معالم نظريته من خلال المناقشات الفكرية، التى دارت أثناء تدريسه لطلبة الدراسات العليا فى معهد لندن للتربية، وأسفرت عن نشره لكتابه المعروف "المعرفة والضبط" Knowledge and Control، ويمثل مجموعة من الدراسات التى أجراها وسجل تقاريرها بعض زملائه وأعوانه. وقدم يانج لكتابه بمقدمة بحثية مستفيضة بعنوان "اتجاه لدراسة المناهج بوصفها معرفة منظمة اجتماعياً". وبالفعل أثرت هذه المجموعة من الدراسات، وفى مقدمتها دراسة يانج، فى تحويل اهتمامات الباحثين إلى مجالات تربوية جديدة.

وتجدر ملاحظة أن فكر يانج التربوى قد تطور وتغير كثيراً خلال السنوات، التى تلت صدور "المعرفة والضبط". ورغم اهتمامنا فى هذه الدراسة بنظريته التى عبر عنها فى كتابه الأول إلا أننا سنعرض أفكاره المتضمنة فى كتاباته الأخرى.

يوجه يانج النقد لعلماء الاجتماع، الذين أغفلوا حقيقة أن التربية ليست ميداناً لإنتاج السلع كالسيارات أو الخبز، ولكنها انتفاع وتنظيم للمعرفة المتاحة فى زمن معين يتضمن اختيارات قيمية واعية وغير واعية. كما يعيب على الدراسات السائدة فى مجال المناهج معالجتها لما يتم تعلمه داخل المدرسة على أنه لا يشكل أى مشكلة تربوية. فهذا الاتجاه، يعكس فى رأيه، الاعتقاد الشائع فى "موضوعية" المعرفة المتضمنة فى المناهج، وفى واقع الأمر، فإن هذه المعرفة تتكون اجتماعياً وتاريخياً وفقاً للسياق الاجتماعى والزمنى المحيط بها. ويؤدى إغفال التحليل الاجتماعى للمعرفة التربوية إلى اعتبار دور المنهج فى تحقيق التكافؤ الاجتماعى دوراً ثانوياً (يانج ١٩٧١ : ٣).

ينادى يانج لذلك بضرورة النظر إلى علم اجتماع التربية؛ باعتباره مجالاً للبحث لا يتميز عن علم اجتماع المعرفة، وإذن فاتجاه البحوث التربوية وعلى رأسها دراسات المناهج يجب أن يتركز حول الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية. يجب أيضاً أن نفسر كيف، ولماذا تستعصى هذه المقولات السائدة معينة، ويقبلها

التربويون على علاقتها كمسلمات أو بديهيات، على أى محاولات تهدف لكشفها وطبيعتها ارتباطاتها الممكنة بمجموعة من المصالح والأنشطة الاجتماعية، فمشكلات التربية تقتضى النظر إليها باعتبارها ظواهر تحتاج إلى تفسير. ومن ذلك على سبيل المثال كيفية تنظيم الطلاب والمعلمين والمعرفة، وكذلك المقولات الحالية التى تميز بين المنزل والمدرسة وبين التعلم واللعب، وماهية النشاط الأكاديمي وغير الأكاديمي، وبين الذكى والغبى والمجتهد والبلبد والنجاح والفشل، فهذه المقولات جميعا تتطلب تناولها على أنها تكوينات اجتماعية، يتم فرضها بواسطة هؤلاء الذين تتيح لهم مواقعهم الاجتماعية فرص تصميمها وتسييرها. علاوة على ذلك ينظر يانج أيضاً إلى مبادئ العقلانية والعلم، باعتبارها مجالا خصباً لدراسة الأصول الاجتماعية لمتضمناتها والبحث عن بدائل ممكنة لها (يانج، ١٩٧٣ ب: ٢١٧).

والمنهج، وفقاً لنظرية يانج لا ينطوى على صدق داخلى وجوهري؛ لأن المعرفة المتضمنة فيه ليست مطلقة ولا حتمية ولا تظهر وفقاً لمنطق موضوعي، ولكنها تتكون وتتشكل اجتماعياً وتتلقى أو "تعطى" جميعاً. ولذلك فالمنهج يعكس فحسب توزيعاً معيناً للقوى الاجتماعية، ينتج بدوره تصنيفاً متمائزاً للمعرفة التربوية. وعن طريق الوقوف على طبيعة العلاقة بين النمط السائد للقيم وتوزيع الثروة والقوة من ناحية، وبين اختيار وتنظيم المعرفة من ناحية أخرى، يمكننا اكتشاف الوظيفة الاجتماعية والاقتصادية للمنهج. وإذا فمشكلة التربية الرئيسية تكمن فى السعى إلى وضع المعرفة المدرسية فى موقعها الاجتماعى والتاريخى؛ بحيث يلقي ذلك ضوءاً على الظروف الاجتماعية المؤثرة فى نمو المعرفة وتصنيفها، وفى كيفية اختيارها، وتنظيمها باعتبارها مواد دراسية (يانج، ١٩٧٣ أ: ٣٥٢).

ومن ناحية أخرى، تتضمن المناهج المدرسية افتراضات، تشير إلى أن أنواع المعرفة ومبادئها أكثر أهمية وقيمة من غيرها. وهذا ما يعبر عنه بالتصنيف الاجتماعى؛ حيث تضاف الجماعة على أنواع المعرفة مكانات متباينة وقيماً اجتماعية متميزة، فالمنهج يشمل عديداً من المواد تنتظم فى شكل هرمى، يمثل قمته بعضاً منها ينظر إليها على أنها عالية القيمة، على حين أن بعض المعارف والمواد الأخرى لاقيمة لها على الإطلاق، وتقع ذلك فى قاعدة الهرم. وتعتبر المكافآت الاجتماعية المخصصة

لكل نوع من أنواع المعرفة عن شرعية احتلال كل منها لموقع معين فى الهرم المعرفى.

النتيجة التى ينتهى إليها يانج إذا هى أن التقويم الاجتماعى التمايز للمعرفة لا يتبع منطقياً نمو التمايز المعرفى الطبيعى وتقدمه، على الرغم من ارتباطه به من الذخيرة الواقعية، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتصنيف الاجتماعى وبمبادئ توزيع المكانات الاقتصادية والاجتماعية. ومن هنا يجب تفسير التقويم الاجتماعى لأنواع المعرفة، بالرجوع إلى ما يفرض على بعض التلاميذ من قيود، تمنع حصولهم على أنواع معينة منها، على حين أن تمنح الفرص لهؤلاء التلاميذ الذين يصلون إليها لإضفاء الشرعية على مواقعهم الاجتماعية المتميزة من ناحية، ولضبط سوق توزيعها من ناحية أخرى. ولذا تتبدى الأهمية فى دراسة العلاقة بين التصنيف الاجتماعى وتصنيف المعرفة. ويعنى ذلك تركيز متخصص المناهج على إثارة التساؤلات حول العلاقات بين البناء الاجتماعى والمنهج، وإمكانة الحصول على المعرفة وفرص إضفاء الشرعية عليها؛ باعتبارها أسمى وأعلى منزلة من غيرها، وبين المعرفة ووظائفها فى أنواع مختلفة من المجتمعات (يانج، ١٩٧٣: ٣٥٤-٣٥٥).

وإذا كان المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً فى كل من عمليتي تنظيمه وتوزيعه بأنماط العلاقات الاجتماعية، فإن النتيجة المنطقية المترتبة على ذلك أن محاولات تقييده فى اتجاهات ديموقراطية تمثل المعرفة وتوزيعها محاولات وأهمية تتجاهل المقاومة المحتومة من القوى الاجتماعية المسيطرة، فأى سعى لخفض حدة القيود المفروضة على إمكانية التوصل لبعض أنواع المعرفة (أى تحقيق المساواة فى فرص الحصول عليها) يتطلب بداهة إلغاء التصنيف الاجتماعى للمعرفة، وإضفاء قيم متساوية لأنواع المعرفة المتباينة. ولكن ذلك يفرض تهديداً للبناء الاجتماعى؛ مما يدفع بأصحاب السلطة لمقاومته.

ويذكر يانج أن ديموقراطية توزيع المعرفة المدرسية تتطلب توسع معايير التقويم الاجتماعى للمعرفة؛ بحيث يتيح فرصاً اقتصادية واجتماعية متكافئة لكل الأفراد. ولكن يستحيل تنفيذ ذلك الهدف بغير تغيير مواز فى نمط السيطرة؛ ولهذا فالمتوقع أن تتم معظم استحداثات المناهج وتغييرها وفقاً لواحد من أسلوبين:

- تعديل في المناهج الحالية بحيث يبقى على التقويم الاجتماعي الراهن للمعرفة.
- استحداثات تزيد من تقييد إمكانية حصول التلاميذ الأقل قدرة للمعرفة، ذات القيمة الاجتماعية المرتفعة. ورغم إغفالها للتقويمات الاجتماعية الكامنة للمناهج المدرسية، فإنها تبدو كما لو كانت مقبولة ومتفقاً عليها، أو استحداث دراسات ضئيلة المكانة اجتماعياً وقصر فرص الوصول إليها لهؤلاء الذين فشلوا بالمعنى المتضمن في التحديد التربوي الراهن للمعرفة. وغالباً ما ينظر إلى الفشل هنا كإخفاق فردي للدافعية أو القدرة أو الظروف، وليس باعتباره نتائج للنظام التربوي ذاته. ومن الواضح أن هذه المستحدثات، وما ساندتها من دراسات، تحرم كثيرين من الطلاب فرص الحصول على المعرفة المرتبطة بالمكافآت والمكانة والقوة الاجتماعية (يانج، ٣: ٣٥٧ - ٣٥٨).

وعلى أى الأحوال، فإن نظرية يانج في تصنيف المعرفة القائمة على علم اجتماع المعرفة تطرح سؤالين، مهمين يتعين على متخصص المناهج الإجابة عنهما:

- ١- كيف يتم - فى المجتمعات المختلفة - إضفاء قيم اجتماعية متباينة على الميادين والأنواع والاتجاهات المختلفة للمعرفة ووفقاً لأية معايير؟ وبطبيعة الحال تتطور هذه المعايير فى إطار تاريخي واجتماعي محدد، بيد أن عزلها ودراستها يفيد فى تقدير تغير ومقاومة تغير المنهج.
- ٢- كيف يمكن تفسير ارتباط المؤسسات التربوية وعمليات ضبط الحصول على المعرفة بنظام المؤسسات السياسية والاقتصادية، السائد، بالاستعانة بمعلوماتنا عن تصنيف المعرفة وعن الأسس والمعايير المستخدمة فى تصنيفها؟ (يانج، ١٩٧٣: ٣٥٥).

والخلاصة أن نظرية يانج فى ديمقراطية المنهج تقرر أن المعرفة المتضمنة فى المناهج المدرسية تشكل اختبارات ثقافية واعية أو غير واعية، تتطابق مع القيم والمعتقدات لدى الجماعات الاجتماعية القائمة فى زمان محدد، وتحدد مفاهيم النجاح والفشل ومعايير كل منهما فى ضوء تلك الاختيارات. وتحقيق ديمقراطية المنهج يعنى إحلال اختيارات ثقافية مختلفة للغاية عما يسود كثير من المجتمعات، ويعنى أيضاً منح مكافآت متساوية لمجموعة الاختبارات الثقافية، التى تعكس التنوع والتباين

المعرفي، ويستلزم أيضاً إعادة التشكيل والتوزيع لسميات النجاح والفشل المدرسي، وعلى ذلك تتطلب الديمقراطية بالضرورة إعادة توزيع المكافآت الاجتماعية الممثلة في الثروة والمكانة والقوة.

ثانياً: المنهج ونظرية رأس المال الثقافي:

تعد دراسة عالمي الاجتماع الفرنسيين بيير بورديو وجين كلود پاسيرون، عن "التوالد في التربية والمجتمع والثقافة" (Reproduction in Education, Society, & Culture) التي تم نشرها بالإنجليزية في ١٩٧٧ واحدة من أهم البحوث، التي تنتمي إلى التيار التربوي المعارض. والدراسة محاولة أخرى لوضع المدرسة والتربية في إطارها الطبيعي من بناء علاقات القوى، وينقسم البحث إلى جزئين متتابعين: أحدهما يحدد النموذج للعلاقة بين التربية والمجتمع، والآخر يستخدم النموذج في تحليل انظام التربوي الفرنسي.

والمقولة الرئيسية لبوردو وپاسيرون تزعم أن المؤسسات التربوية في كافة المجتمعات تسهم في توليد علاقات القوى الراهنة. ويعتبر هذا التوليد من وجهة نظريهما وظيفة لكل من عمليتي: (١) فرض معاني ثقافية بعينها والنظام المستخدم والأدوات الموظفة لفرض هذه المعاني، (٢) تحديد محتوى المعاني الثقافية والتوزيع المتباين لها على الأفراد المختلفين، والتي تحول المعرفة باعتبارها رأس مال ثقافياً Cultural Capital؛ ولهذا نترجم عدم التكافؤ في القوة إلى عدم تكافؤ ثقافي.

وتكشف دراسة بوردو وپاسيرون عن وظيفة النظام التربوي، ودوره الفعال في توالد البناء الطبقي للمجتمع الصناعي، فالهرم الاجتماعي الطبقي ليس مجرد محصلة لبناء علاقات القوى المرتبط بتوزيع السيطرة في المجال الاقتصادي، بل إن ظروف توالد هذا النظام له صلة وثيقة ومباشرة بالمؤسسات التربوية، وعلى الرغم من شعارات "ديموقراطية التربية" وتكافؤ الفرص التعليمية، "التي تروج لها الأنظمة التعليمية المختلفة والشائعة في معظم بلدان العالم، فإن التربية، في واقع الأمر، تضطلع بمهمة انتقاء اجتماعي، مؤسس على معايير ثقافية للطبقة المسيطرة. فوظيفة نقل المعرفة التي تقوم بها المدرسة كنشاط فني له قواعده، تستخدم -في حقيقة أمرها- لمساندة الصفوة الاجتماعية وموازرتها؛ للحصول على القوة بواسطة النجاح المدرسي،

وتتمرس المدرسة مهمتها في الاختبار الاجتماعي بنجاح باهر؛ بحيث إنها تحظى بالقول والتأييد من قبل هؤلاء المستعدين والمرفوضين تربوياً والمهملين كنتيجة لعملية تربوية أيديولوجية، تقضي دوماً إلى السماح للقلّة من الأفراد المتكاملين مع قسيم لطبقة المهيمنة للوصول إلى أعلى المراتب التربوية، وأيضاً إلى قمة الهرم الاجتماعي.

وأشواً ما تقوم به التربية من وظائف في نظر بوردو وباسيرون حجبها لتلك الآليات الأيديولوجية، التي تولد ظروفًا تحافظ على استمرار النظام الاجتماعي عن رعي حماهير الطلاب المتضررين من النظام التعليمي؛ فالطلاب من الطبقات الاجتماعية والتموسطة يضافون شرعية على كل من الهرم الاجتماعي، والهرم التربوي. يبين ديمرون ظروفهم الاجتماعية الفقيرة بفشلهم الدراسي. فقد تعلموا جيداً في المدرسة لتتمتع تلك العفة الكؤود المتمثلة في العفة بين ثقافتهم الأسرية، والمعايير الثقافية للجاح الدراسي (بوردو، ١٩٧٧).

ويعتبر مفهوم "الأنظمة الرمزية" Symbolic Systems أو "رأس المال الثقافي" Cultural Capital ومفهوم "الخصائص الشخصية" التي يطلقان عليها مصطلح Habitus عديدين رئيسين لمحاولة بوردو وباسيرون تفسير دور التربية في تزايدها للبناء الطبقي. فهما يعتقدان أن "الأنظمة الرمزية"، كأدوات ووسائل للمعرفة، تؤدي وظيفة سياسية اجتماعية، تميل فيها للحفاظ على العلاقات الاجتماعية وإنتاج إدراك ووعي مغلوطين، تظهر من خلالها هذه العلاقات على أنها طبيعية وشرعية، هكذا تعمل هذه الأنظمة الرمزية على تثبيت شرعية أيديولوجية العلاقات الاجتماعية غير المتكافئة عن طريق إظهارها نمطاً طبيعياً للمواقع الاجتماعية الخاصة بالأفراد والجماعات في هذا الهرم الاجتماعي.

ومن هنا نلاحظ أن مجال الإنتاج الفكري، أحد ميادين أنظمة الرموز البارزة، يشكل محوراً مهماً من محاور الصراع بين الطبقات، بل هو بؤرة الصراع الطبقي. فكما تتنافس الطبقات الحاكمة والمحكومة على السواء على توزيع رأس المال الاقتصادي، نجدها أيضاً تتصارع حول كيفية تعريف الواقع في بناءات رمزية توجهاتها. ولهذا يمثل مجال الإنتاج الرمزي عالماً مصغراً للصراع بين الطبقات إلى (بوردو ١٩٧٧ ج: ١١٥).

وتسعى كل طبقة في هذا الصراع إلى مضاعفة رأسمالها الثقافي والاقتصادي على السواء؛ فالعلاقة بين رأس المال الثقافي ورأس المال الاقتصادي تبادلية، أى الثقافة على أداء وظيفتها "كرأس مال" أى كأدوات ووسائل لتملك مزيد من رأس المال الثقافي أو الاقتصادي. وتكمن قوة الطبقة المسيطرة وحرصها على توالد قوتها وثروتها في معارك النضال الطبقي في قدرتها على تحويل رأسمالها الاقتصادي لرأسمال ثقافي أو رمزي. (بورديو، ١٩٧٧ أ: ١١٧).

ويشير مفهوم الخصائص الشخصية *Habitus* في نظرية رأس المال الثقافي (التي يطلق عليها أحياناً نظرية التوالد الثقافي) إلى النزعات والميول والاستعدادات ونمط الطباع والأمزجة والطموحات والاتجاهات، التي يتم اكتسابها في ظروف التنشئة الأسرية. وتنتج هذه الموجهات الشخصية العامة من استدخال فئة من الأفراد لسنمط معين من أنماط الوجود الاجتماعي، ويعنى ذلك أنها تنظم وتوحد ممارسات وسلوك هذه الفئة في استجابة عامة للظروف نفسها. وفي عبارة أخرى، فإن هذه الموجهات تعمل محددات طبقياً موضوعياً لممارسات وتصرفات الأفراد.. وإذا فالطبقة الاجتماعية في رأى بورديو وباسيرون تشمل هؤلاء، الذين يملكون نفس الموجهات الشخصية نفسها (بورديو، ١٩٧٧ أ: ٧٢).

وتعتبر التربية أهم ميادين العنف الرمزي *Symbolic Violence* في مقابل العنف البدني أو الجسدي *Physical Violence*؛ ففي ظل النظام الديموقراطي حيث العنف الظاهر المكشوف مستحيل بحكم القانون، تعتمد الطبقات المسيطرة بشدة على النظام التربوي كمؤسسة للعنف الرمزي؛ من أجل المحافظة على سيطرتها الاجتماعية والاقتصادية. والتربية تنطوي على جبر أو قهر ثقافي *Cultural Arbitrary* بواسطة قوة قسرية *Arbitrary Power*؛ أى إن ثقافة الطبقة المسيطرة يتم تعريفها بوصفها "الثقافة" العامة لكل طبقات المجتمع. ومنها يشق محتوى التعلم، الذي ينتقل إلى كل الفئات الاجتماعية من خلال النظام التربوي؛ وحيث إن الثقافات الطبقيّة تختلف عن ثقافة الطبقة السائدة، فإن النظام التربوي يتجه إلى توليد ذاته، من خلال توليده لتوزيع الهرمي للرأسمال الثقافي؛ فالتعليم يتحيز للأفراد الذين بفضل أنماطهم الطبقيّة للموجهات والخصائص الشخصية (*Habitus*) ورثوا ثقافياً الاتجاهات اللغوية والميول والاهتمامات المواتية، وغير ذلك من سمات تعد أساسية للنجاح التربوي.

وعلى ذلك فالمحتوى المعرفي للمناهج ونمط التدريس السائد في المعاهد التربوية يرتبط بقوة بثقافة الطبقة الحاكمة وأنماط البث والتلقين، التي تستخدمها في تنشئة صغارها؛ ولذا فالنجاح المدرسي مشروط -سوجه خاص- برأس المال الثقافي ونظام الموجهات الشخصية (الميول والنزعات والطموحات) للطبقات المسيطرة. وفي هذا تفسير لعمليات الاستبعاد المستمرة لأصحاب رأس المال الثقافي المتواضع وذوى الخصائص الشخصية المغايرة لما تتطلبه ثقافة المدرسة.

ويعتبر نمط التعليم، أو بعبارة أدق العلاقات الاجتماعية للاتصال التربوى آلية أساسية، تعمل على حرمان أطفال الطبقات الجماهيرية وبخاصة العمال والفلاحين من المميزات التربوية المتقدمة؛ فهو يمثل الظرف الموضوعى الذى يربط النظام المدرسى بالأصول الاجتماعية والطبقية للتلاميذ.

ويقود تحليل بوردو وپاسيرون إلى تقرير ضرورة توافر رأس المال الثقافى (بوجه خاص رأس المال اللغوى) للحصول على النجاح فى أنماط دراسية معينة، وفى أنماط محددة. وتعمل آلية الاختيار الاجتماعى للتعليم، بشكل مستمر وحاسم، على فرز الطلاب وتصفيهم استنادا إلى أصولهم الثقافية، وعلى تنسيق المجالات والمستويات الدراسية الملائمة لكل مجموعة ثقافية (بوردو، ١٩٧ ب: ٢).

وفيما يتصل بالأيديولوجية والديمقراطية فى النظم التربوية للمجتمعات الغربية، نهى بمثابة إطار فضفاض من الزيف والوهم، يهدف إلى حجب وظيفة الانتقاء الاجتماعى التى يؤدىها النظام التربوى عن أعين الناس. ويتناول بوردو وپاسيرون التغيرات التى طرأت على النظام التعليمى الفرنسى، موضحا تحيزه للفئات الاجتماعية المتميزة. ومثال ذلك ما حدث فى فترة الستينيات، وهى فترة تميزت بالنمو والتوسع فى القبول فى مرحلة التعليم العالم، ويشار إليها كثيراً باعتبارها علامة فى تاريخ النظام التربوى الفرنسى من علامات ديمقراطية القبول، وعدالة توزيع الفرص التعليمية بين الطبقات الاجتماعية المتباينة. وبالفعل تزايدت أعداد الطلاب المقبولين زيادة هائلة، ولكن دون تغير يذكر فى البناء العام للتوزيع الطبقي للفرص. وفى عبارة أخرى، توزعت الزيادة فى المقيدى من السن نفسها بين الطبقات الاجتماعية المختلفة بنسب، تكاد تكون متكافئة مع التوزيعات السابقة. ويذكر بوردو وپاسيرون أن هناك أمثلة

شبيهة في معظم الدول الأوروبية وفي الولايات المتحدة الأمريكية (بورديو وپاسيرون ١٩٧٧ د: ٩١-٩٢).

ومن الواضح أن الألية التي يستخدمها النظام التربوي للقيام بوظيفته في الاختيار الاجتماعي، وفي إضفاء الشرعية على الهرم الاجتماعي لا تكمن فحسب في محتوى المناهج، بل تتمثل، كذلك، بدرجة أساسية في نمط التدريس وعلاقات الاتصال المدرسية، وهنا فإن مهمة أدوات التقويم المختلفة هي تسهيل الفصل بين أطفال الطبقة المسيطرة والدفع بهم إلى درجات تعليمية أرفع، وبين أطفال الطبقات المحرومة حيث تحدد لهم مواقفهم في مؤخرة النظام.

وتبقى العمليات الموضوعية التي تستبعد باستمرار أبناء الطبقات الاجتماعية الأقل تميزاً ظاهرة، تفرض نفسها على دارسي أنظمة التدريس والمناهج والتقويم وعلم اجتماع التربية في المجتمعات المتباينة.

ويلخص سنسليو Renaud Sainsaulieu أهمية "نظرية رأس المال الثقافي" في النقاط الثلاثة التالية:

١- تقدم هذه النظرية حقائق نظرية وأمبيريقية، تؤيد أن المحيط الطلابي يقتضي دراسة للأصول الطبقية لهم. كما أن البحث عن تفسير لتباين علاقات الطلاب بالمدرسة والثقافة والسياسة يعني ضرورة إدراكنا أنهم خليط من أبناء العمال والبورجوازية الصغيرة والبورجوازية الكبيرة. ولذلك توضح النظرية زيف الأحاديث والدراسات، التي تفترض تجانس المجتمع الطلابي، وتبرز على النقيض أهمية التأمل في آثار التقسيم الطبقي للمجتمع على الحياة الدراسية والجامعية.

٢- أسهمت نظرية بورديو وپاسيرون أيضاً في كشف دور المدرسة والثقافة في عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية. فعلى النقيض من ادعاء ديموقراطية التعليم، لا تحد الأصول الاجتماعية للطلاب من إمكانية وصولهم للجامعة فحسب، بل إن وظيفة الجامعة نفسها تملئ عليها تحيزاً لأصحاب الخطوة الاجتماعية على حين ترفض باضطراد المحرومين اجتماعياً. وتتطابق المعايير المستترة للتقويم - البناء المعرفي وكيفية استخدامها والكفاءات اللغوية التي تتطلبها - مع الاستعدادات المكتسبة داخل الأسر الميسورة، أكثر من مناسبتها للمعرفة المحصلة

داخل المؤسسة التربوية، وهذه الحقيقة فى حد ذاتها تضع ما يسمى بحياد المدرسة موضع تساؤل. إن الجامعة، فى واقع الأمر، جامعة طبقية من حيث إنها محكومة بنماذج وقيم تسرى فى البناء الثقافى للطبقات المتميزة. ولذلك فإن محاولة إنجاز ديموقراطية التربية لم تعد تعتمد فحسب على العوامل الاقتصادية؛ فالثقافة التى يتم بثها وتلقينها فى المدارس والجامعات، وأشكال تدريسيها تكون أهم عوائق هذه انديموقراطية. بالإضافة إلى ذلك، أوضحت النظرية زيف أيديولوجية الكفاءة، التى تزين وتزخرف المؤسسات التربوية، بينما تخفى وظيفتها الواقعية فى الانتقاء الاجتماعى.

٣- أعادت نظرية رأس المال الثقافى التحليل التربوى إلى مكانه الطبيعى من الإطار السياسى والاقتصادى والاجتماعى؛ فقد عالج بورديو وپاسيرون المدرسة بوصفها مجالا أيديولوجيا يحتل مرتبة مهمة، تحدد بشكل جوهرى سلوك الأفراد المتعلمين بها. وأثبتت بما لا يدع مجالا للشك بالتوثيق الاحصائى الدقيق حقيقة أن الوصول لمستويات ثقافية عالية لا يزال احتكار للطبقة الاجتماعية المتميزة (سنسليو، ١٩٨١ : ١٥٢ - ١٦٩).

ثالثاً: النظرية النقدية فى المنهج:

يضم الاتجاه الذى يفسر الدور التربوى للمنهج تفسيراً قائماً على أسس الفلسفة الماركسية، كما انعكست فيما يعرف باسم "النظرية النقدية للمجتمع" Critical Theory of Society. كثيراً من المنظرين فى الدول الأوروبية وفى الولايات المتحدة الأمريكية. ويأتى المفكر التربوى الأمريكى مايكل أبل Michel Apple فى مقدمة هؤلاء الداعين إلى ضرورة تناول الأنظمة التربوية فى المجتمعات الرأسمالية. بالتحليل الماركسى المؤسس على النظرية النقدية. فعلى حين نلمس اهتمام الفكر الماركسى التقليدى بالتمييز بين البناء التحتى، متمثلاً فى أدوات وعلاقات الإنتاج والبناء الفوقى بما يحتويه من أيديولوجيا وفكر وفلسفة وقيم وتربية، مركزاً على تأثير أحادى البعد لنمط وعلاقات الإنتاج على الفكر والأيديولوجيا، نجد أن النظرية النقدية تستخدم المنهج الجدلى فى النظر إلى تلك الأبنية مؤكدة التفاعل المتبادل بين البناء الفوقى والتحتى.

نقطة البداية فى النظرية النقدية للمنهج، كما يصوغها أبُل، تكمن فى دراسة المنهج باعتباره كيانا أيولوجيا يخدم توجهات سياسية واقتصادية واجتماعية معينة للنظام الرأسمالى المعاصر. وأى محاولات جادة لفهم دور التربية فى تلك التنظيمات الاجتماعية المعقدة لابد وأن تتضمن سعياً لفهم كيفية الارتباط الديالكى بين المعانى والرموز التى تختارها وتنظمها المدرسة، وكيفية اختيار وتنظيم أنماط محددة من الطلاب وتصنيفهم وفقاً لذلك اقتصادياً واجتماعياً. وفى عبارة أدق، يجب أن يجد الباحث تفسيراً للعلاقة بين اختيار المعرفة المدرسية وتنظيمها، وأنماط الوعى التى يتطلبها البناء الاجتماعى الطبقي (أبُل، ١٩٧٩ : ١٢٥).

ويرى أبُل أن الاهتمام بالدور الايدولوجى للمنهج يساعدنا فى الوقوف على تلك العناصر المعرفية المتضمنة فى المنهج، والتى يجدر نقدها دون الوقوع فى منزلق النسبية المطلقة للمعرفة الإنسانية، الذى يؤدى له التحليل القائم على التشكيل الاجتماعى للمعرفة والذى يمثله مايكل يانج. كذلك، فإن المنظور الوظيفى البنائى الذى اتخذه بورديو وپاسيرون لوضع نظرية رأس المال الثقافى لا يفيدنا فى تحليل التناقضات الكامنة فى المدرسة، التى قد تقضى إلى الصراع والمقاومة من جانب الطلاب، فهذه النظرية لا تبين تلك الآليات، التى تدفع إلى تغيير الوضع الراهن للبناء المدرسى والمناهج لاستنادها إلى حتمية سيادة ثقافة واحدة فى كل من المدرسة والمجتمع، مغفلة تماماً الهوية الثقافية للطلاب ذوى الأصول الاجتماعية والطبقية المتواضعة ومتجاهلة دورهم الفعال فى دورة التوالد الاجتماعى، ونظرية رأس المال الثقافى لا تعدو فى تحليلها النهائى أن تكون مجرد منظور تقدمى لظاهرة الحرمان الثقافى لأبناء الطبقات الفقيرة.

ويعنى التحليل الأيدولوجى النقدى للمناهج المدرسية فى نظر "أبُل" تحديد العوامل الثقافية والمعرفية التى تخدم كوسائط بين الظروف المادية والاقتصادية لمجتمع غير متكافئ من ناحية، وبين تشكيل وعى الأفراد فى هذا المجتمع من ناحية أخرى. وهنا يبرز اختلاف هذا التوجه الفكرى الجديد عن الاتجاهات التقليدية القديمة، التى اعتقد معظمها على وجه الخطأ أن تحليل اسنهج وتقييمها عملية سياسية ومحيدة. فالتحليل الماركسى الجدلى، على النقيض من ذلك، يستحضر تلك العناصر السياسية والاقتصادية إلى قلب البحث التربوى. وينطوى ذلك على محاولة الباحث إثارة

مجموعة جديدة من التساؤلات المتعلقة بالتربية والمناهج، ثم الإجابة عنها بحيث تركز على الأبعاد الأيديولوجية المتضمنة في المناهج والمصالح الطبقية، التي تنجزها تلك الأبعاد وقبل هذا وذاك على ما تحتويه العلاقات المدرسية من تناقضات تساعد على العمل السياسى من أجل تغييرها (أبل ١٩٧٩ : ١٥).

ويقتضى تحقيق ذلك التحليل وضع المدرسة والمعرفة والمعلم فى أوساطها الواقعية من العلاقات الاجتماعية والسياسية، التي تعتبر أجزاء منها وانتشارات لها. فالمعرفة التي يقوم المعلمون بتدريسها وأنماط العلاقات الاجتماعية التي تسود الفصول المدرسية تعمل أساساً كآليات لتعزيز النمط الأيديولوجي والثقافي والاقتصادي، والأساليب المستخدمة في توزيع الثروة والثقافة على الأفراد والجماعات في المجتمع الرأسمالي.

ويتطلب استمرار هذا النمط عمليات ضبط اجتماعية متقدمة للغاية، تستطيع أن تعيد خلق أشكال محددة لوعي الأفراد، دون الحاجة للجوء الفئة المستفيدة من توليد هذا الوعي للعنف والتحكم والسيطرة.

والمنهج على هذا النحو، كما يذكر "أبل" يحاول استلاب العناصر الثقافية للطبقات الدنيا ساعياً إلى تسييد أيديولوجية الفئات المهيمنة وتفسيراتها الاجتماعية والاقتصادية. ففي ظل النظام الرأسمالي يصبح تزييف وعي الطبقات المقهورة ضرورة تفرضها مبادئ هذا النظام وأسسها. ولا بد أن يعتقد جميع الأفراد أن النشاط الإنتاجي الذي يمارسونه في هذا النظام موجه في المقام الأول لخدمة مصالح الجميع. ولا بد أيضاً أن تنظروا إلى التركيب الطبقي لمجتمعهم باعتباره أمراً طبيعياً ومشروعاً، من حيث أنه يعكس التفاوتات في كفاءة الأفراد وقدراتهم وامكانياتهم.

ويقوم المنهج أيضاً بدور مهم في خلق الظروف الضرورية لتراكم رأس المال. ويتلخص هذا الدور في تنظيمه الهرمي للطلاب وفرزهم واختيارهم وإضفاء شرعية على تحصيلهم المعرفي بواسطة "الشهادات الموثقة". فأدوات التقويم المؤسسة على المعارف والمهارات المتضمنة في المناهج المدرسية تصنف بدقة البناءات الدراسية للطلاب، وتعمل بذلك على توزيعهم تربوياً واجتماعياً وفقاً لمبادئ طبقية في أساسها. وعلى هذا النحو يعد المنهج أحد الأدوات الرئيسية اللازمة لإنتاج وتوليد التقسيم

الاجتماعى للعمل. والذي يكون أحد العناصر المهمة لتراكم رأس المال. وبالتالي للتصنيف الطبقي. ويتفق "أبل" مع بورديو "وباسيرون" في أن إحدى الوظائف المهمة للثقافة المدرسية تمثل ما تنتجه من تشويه لوعي الطلاب (أبل، ١٩٧٩ : ٢) بحيث يقنعون بالنظر إلى أيديولوجية الجدارة والقدرة والكفاءة المزيفة نظرة شرعية، وهذا بالتالي يؤدي إلى المحافظة على إنتاج الأشكال الإيديولوجية الضرورية لاستمرار توالد عدم التكافؤ الاجتماعي.

ولكن النظرية النقدية في المنهج تتميز باهتمام بدراسة ظاهرة التناقض، وخصوصا في ظل المآرق التي يمر بها المجتمع الرأسمالي العالمي. وكما تنتشر تلك التناقضات في مجال الإنتاج الاقتصادي، وفي العلاقات الاجتماعية لهذا الإنتاج تظهر وتنفش أيضا في كثير من المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وفي مقدماتها التناقض بين المدرسة والأنظمة الاقتصادية والسياسية. وعلى سبيل المثال، فالحاجة إلى تراكم رأس المال قد تناقض الحاجة إلى "الشرعية"، ويمكن أن نشاهد هذا التناقض على المستوى التربوي في تزايد الإنتاج الأدبي للحائزين على الدرجات والشهادات العلمية العالية، في حين لا يتطلب الاقتصاد وإمكاناته الأعداد نفسها من ذوى المراتب العالية. ويفضي هذا الإنتاج المتزايد إلى الشك وفقدان الثقة والتساؤل حول شرعية المؤسسات التربوية وممارستها (أبل، ١٩٨١ : ٣٠).

وفي مستوى أكثر وضوحاً، يمكن أن نلاحظ بعض التناقضات في الالتزامات المتنافرة المختلفة لايدولوجية المنهج. فعلى حين تحتاج المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية إلى اهتمام التربية بتنمية القدرات والمهارات النقدية، نجد أن هذه القدرات نفسها قد تعارض رأس المال والبناء الاجتماعي الطبقي. وهكذا يرى "أبل" أن التناقضات العديدة التي تسود البناء التربوي ليست تجريدات أو أوهاماً، ولكنها حقائق يمكن ملاحظتها في الممارسات التربوية اليومية (أبل، ١٩٨١ : ٣٠).

وإذا كانت تلك التناقضات تعكس تضارب الممارسات التربوية والتنظيم الاقتصادي الخارجي، فهناك أيضاً تناقضات كامنة داخل المدرسة نفسها، فالطبيعة المتناقضة للعلاقات الاجتماعية في المجتمع الرأسمالي تنعكس في علاقات التفاعل في المدارس والفصول؛ فالطلاب يعارضون السيطرة الثقافية في المدرسة وفي الفصل،

وليس هناك من شك في أن المعرفة المتضمنة في المنهج بالإضافة إلى المنهج المستتر "Hidden Curriculum"، والتي تعتبر شرعية ورسمية من قبل المدرسة تتحو للبعد عن واقع الحياة اليومية وشئون العمل وطبيعة المعاناة التي يعيشها الطلاب داخل أسرهم وبخبرونها من أصدفائهم، وخلال اشتغالهم بعض الوقت في وظائف ومهن متواضعة. وعن طريق رفض الثقافة الشرعية للمدرسة بتأييدهم تخصصات العمل اليدوي وأنشطته يؤكد التلاميذ ذواتهم، ويقدرّون برافدية في الوقت نفسه عدم فعالية المدرسة في رفع أحوالهم الطبقة وتحسينها.

وتستدل من ذلك على أن سلوك التلاميذ أنفسهم يتسم هو الآخر بالتناقض، فهم من ناحية يرفضون العمل العقلي، ويفضلون عليه العمل اليدوي. وينعكس ذلك في أشكال متباينة منها رفضهم للمعرفة المدرسية وهروبهم من المدرسة وانهمالهم في أنشطة مغايرة للدراسة، ويساندون بذلك توالد النظام الاقتصادي الحالي، وفي الوقت نفسه يؤكدون، برفضهم للمنهج الظاهر والمستتر، إمكانياتهم للنفاذ والتأثير في عملية التوالد هذه (أبل : ١٩٨١ : ٣٠).

ولقد ساعد اهتمام "أبل" بعامل التناقض على تحليله للدور الذي تلعبه التربية في الصراع الطبقي، بزعم أن النظام التربوي والمناهج تعتبر مجالاً من مجالات سيطرة الدولة ونفوذها في المجتمعات الرأسمالية المتقدمة. وتقوم بهذا الاعتبار، بمحاولة خلق اتفاق جماهيري عام حول مبادئ التنظيم الاجتماعي الرأسمالي. وتسعى الطبقات الحاكمة باضطراد لبسط تفوقها، عن طريق كسب هذا الاتفاق الكامل من جانب الطبقات المحكومة. ولكن ذلك لايعنى في نظره أن المناهج وممارسات التدريس نتائج لمجرد فرض هذه المبادئ، أو أنها محصلة ميكانيكية للمحاولات الساعية لتوليد المؤسسات الاجتماعية المختلفة. وهي بهذا المفهوم ليست حكراً على طبقة بعينها، بل أحد محاور الصراع الطبقي؛ حيث تهدف كل مجموعة اجتماعية إلى فرض أنماطها الأيديولوجية المختلفة (أبل، ١٩٨١ : ٣٨، ١٩٨٢ : ٢٤٨).

وهكذا يقرر أبل أن الصراع الثقافي بين الطبقتين الأساسيتين في المجتمع الرأسمالي ينعكس في كثير من نواحي النشاط التربوي داخل المدرسة، ويؤدي ذلك بدوره إلى إتاحة الفرص أمام مختلف القوى الاجتماعية لإثبات أيديولوجيتها وهويتها.

وفى عبارة أخرى، فالنشاط التربوى يعد أحد ميادين ذوى الأصول الاجتماعية الفقيرة للمعرفة والأنشطة المدرسية. ولاشك أن هذا الرفض يمتد أيضاً إلى فئات المعلمين والباحثين المنحازين إلى الطبقات الاجتماعية الدنيا. ولكن وضع نظرية لتحديد إمكانيات تحقيق التكافؤ الثقافى لمعرفة المنهج، مما قد يساعد على تغيير مبادئ التوزيع الاجتماعى للثروة والقوة لابد وأن يسبقه، ليس فقط تحليلاً أيديولوجياً للمناهج والتربية، بل أيضاً دراسات مستفيضة ناقدة، لما يجرى من تناقضات داخل المدرسة.

خاتمة:

حاولنا فيما سبق تلخيص بعض الملامح العريضة لأحد الاتجاهات النظرية، التى تفسر دور التربية بوجه عام والمعرفة المدرسية المتضمنة فى المناهج بوجه خاص، تفسيراً جديداً قائماً على الربط بين التربية والقوى السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ورغم أن هذا الاتجاه المعروف بالنظرية المعارضة (الراديكالية) "فى التربية" قد ظهر أساساً فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة، إلا أنه مع ذلك قد يتيح لنا بدائل للتفكير، تتجاوز الأنماط النظرية التكنوقراطية فى تحليل المعرفة المدرسية وبنائها وتقويمها. وعلى وجه الخصوص يمكن استخلاص مبادئ ثلاثة أساسية، تصلح كمحاور للتفكير والبحث التربوى فى مجال المناهج. هذه المبادئ هى:

١- أن محتوى المواد الدراسية ليس محايداً كما يعتقد رجال التربية التقليديون، بل متقل بالمعاني الاجتماعية والسياسية. فلا مغزى البتة للتمييز بين المعرفة المدرسية والمحتوى الأيديولوجى لها. وعلى ذلك ليس من المنطقى تقويم هذه المعرفة بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة.

٢- يشير التحليل الاجتماعى والسياسى للمعاني المتضمنة فى المعرفة المدرسية إلى قيام الفئات الاجتماعية صاحبة الثروة والسلطة بإضفاء الشرعية على وجهات نظرها ومبادئها، ويعنى ذلك تعرض التلاميذ لأفكار ومعارف، تخدم فى إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعى الحالى.

٣- تعمل المناهج على دعم التقسيم الاجتماعى للعمل وتعزيزه وتؤدى بذلك دوراً تربوياً مهماً فى توليد الظروف المواتمة لاستمرار عدم التكافؤ الاجتماعى. وأكثر

من ذلك، فهى تلعب دوراً مهماً فى حرمان الفئات المقهورة من أنواع الوعى اللازمة؛ للكشف عن طبيعة النظام الاجتماعى الطبقي.

ونأتى مهمة المتخصصين فى المناهج والمهتمين بتحقيق ديموقراطية المنهج فى توجيه دراساتهم على مستويين: يتعلق الأول بالنظر فى ديموقراطية المعرفة المدرسية وتمثيلها اجتماعياً لكل الطبقات الاجتماعية. ومن ناحية أخرى يتعين تحليل أسس توزيع المعرفة على الطلاب من الطبقات الاجتماعية المختلفة، وقواعد هذا التوزيع.

المراجع

- Apple, Michael. **Ideology and Curriculum**. London. Boston and Hanley: Routledge & Kegan Paul, 1979.
-, **Reproduction, Contestation, and Curriculum: An Essay in Self-Criticism**, **Interchange**, Vol. 12, 2-3 (1981).
-, **Curricular Form and the Logic of Technical Control: Building the Possessive Individual**. In M. Apple (ed.) **Cultural and Economic Reproduction in Education**. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.
- Bourdieu, Pierre. **Outline of a Theory of Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977 (a).
-, **Cultural Reproduction and Sosial Reproduction**, In A.H. Halsey and J. Karabel (ed.) **Power and Ideology in Education**, New York: Oxford University Press. 1977 (B).
-, **Symbolic Power**, In D. Gleeson (ed.) **Identity and Structure**. Driffield: Natterton Books, 1977 (C).
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre and Jean-Claude Passeron. **Reproduction in Education, Society and Culture**. London: Sage Publications, 1977 (d).
- Mannheim, K., **Ideology and Utopia**. New York & London: Harcourt Brace & World, 1936.
- Sainsaulieu, Renaud. "On Reproduction" In Charles C. Lemert (ed.) **French Sociology**. New York: Solumbia University Press, 1981.
- Remmling, Cunter W. (ed.) **Towards The Sociology of Knowledge**. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Young, M.F.D. (ed.) **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan. 1971.
- Young, M.F.D. "Curricula and the Social Organization of Knowledge", In Richard Brown (ed.) **Knowledge, Education and Cultural Change**. London: Tavistock Publications Ltd., 1973 (a).
-, "Taking Sides Against the Probable: Problems of Relativism and Commitment in Teaching and the Sociology of Knowledge" in "Sociology and Teaching" (ed.) R. Meighan, **Educational Review**, Vol. 25, No. 3 (June 1973) (b).

موقف الأحزاب

من قضايا التعليم فى مصر

د. نادية حسن سالم

المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية

تتناول الدراسة الحالية موقف الأحزاب السياسية من قضية التعليم، وترجع أهمية تلك الدراسة إلى أن تحقيق التنمية الاقتصادية يتطلب توظيف الموارد والإمكانات المادية والبشرية، أكفاً استخدام بغية تحقيق أهداف المجتمع وغاياته، وما من شك أن الإمكانات البشرية يجب أن يكون لها الاهتمام الأساسى؛ لأنه دونها لا يمكن تنمية الموارد وتطويرها^(١).

إن عملية التنمية الاقتصادية المخططة لا تتم فى فراغ، وإنما داخل إطار اجتماعى خاص متعدد العوامل، التى تتفاعل فيما بينها وتتم بواسطة أفراد، يقومون باستخدام المناخ الملائم فى الإمكانات الاقتصادية والاجتماعية لتحقيق أهداف محددة، ولل فرد دور مؤثر وفعال فى هذا المجال سواء أكان هذا الفرد مخططاً أم منفذاً أم موضوعاً للتنمية، فهو قبل ذلك الهدف النهائى للعملية الإنمائية، فالإنسان هو العنصر المشترك فى كل مرحلة من مراحل تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ فهو يؤثر فى مسار التنمية ويتأثر بها^(٢).

^(١) د. عبد الحميد عبد المحسن: "الشباب والتنمية الاجتماعية" المؤتمر الدولى السابع للإحصاء وال حسابات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية (القاهرة: ٢٧ مارس ١١ أبريل ١٩٨٢) المجلد ١ جامعة عين شمس ص ٢٠٦.

^(٢) نعمت عبد النظيف مشهور: "أثر العوامل الاجتماعية فى تحقيق التنمية" المؤتمر الدولى الثامن للإحصاء وال حسابات العلمية والبحوث الاجتماعية والسكانية (القاهرة ٢٦ مارس - ٣١ مارس ١٩٨٣ جامعة عين شمس) ص ٤٣٦.

وتهدف تنمية الموارد البشرية إلى زيادة المعارف والمهارات والقدرات لدى جميع المواطنين في المجتمع، ويتم هذه العملية عن طريق التعليم، الذي يؤهل الفرد لأداء دوره المحدد في العملية الإنتاجية، ويترتب على هذه النظرة أن ترتبط السياسة التعليمية والتربوية ارتباطاً مباشراً باحتياجات المجتمع من الأيدي العاملة بدرجات متفاوتة من المهارات، وبأنواع متباينة من التخصص، ويتحقق تنمية الموارد البشرية عن طريق تطوير التعليم، وقد أدرك الاقتصاديون أن الاستثمارات في التعليم هي استثمارات اقتصادية؛ لأنها تؤدي مباشرة إلى زيادة النمو الاقتصادي، فتكاليف التعليم يمكن اعتبارها في جزء كبير منها استثمارات، وليست مجرد مصروفات اجتماعية^(٣).

كما أن التعليم يعتبر إحدى أدوات التنشئة السياسية^(٤)؛ إذ يشكل المتلقون للعملية جزءاً من المجتمع السياسي، ولذلك فهم يكتسبون نظم القيم والاتجاهات السياسية السائدة في هذا المجتمع، والتي من شأنها أن تؤثر على سلوكهم السياسي حينما يدخلون مرحلة البلوغ السياسي، من خلال المؤسسة التعليمية وتمارس المؤسسات التعليمية هذا التأثير عن طريق التوجيه للمذهب السياسي، الذي يقدم في مقررات دراسية رسمية مما يعمل على تحديد الهوية القومية والشعور بالانتماء أو الولاء، كما أنه يحدد نظرة الشباب إلى عملية صنع القرار السياسي، ويحدد دورهم المستقبلي في التأثير على السياسة العامة باعتبارهم إما مشاركين في العملية السياسية، أم مجرد متلقين للعملية السياسية^(٥).

ويشكل الطلبة عنصراً مهماً في الحركة السياسية في كل المجتمعات وخصوصاً في المجتمعات النامية؛ إذ إن دور حركات الشباب يظهر بصورة واضحة في المجتمعات، التي يتميز فيها الطلبة على وجه الخصوص بدرجة من التعليم، لا تتوافر للأغلبية الساحقة من المواطنين، وينمي هذا الفارق الكبير في مستويات التعليم بين الطلبة وأغلبية المواطنين في مجتمعاتهم الشعور، بأنهم يمثلون قسماً مهماً من الصفوة في تلك المجتمعات، وتقع عليهم مسئوليات خاصة في القيادة، وعلى الرغم من تميز

(٣) بحث أوضاع المرأة المصرية واحتياجاتها (القاهرة: اللجنة القومية للمرأة ١٩٨٢) ص ١٢.

(٤) يقصد بالتنشئة السياسية بأنها اكتساب المواطن للاتجاهات والقيم السياسية، التي يحملها معه حينما يجند في مختلف الأدوار الاجتماعية، أنظر كمال المنوفى: التنشئة السياسية في الفكر السياسي المعاصر (مصر المعاصرة، مصر، السنة ٦٥، العدد ٣٥٥، يناير ١٩٧٤) ص ١٧٥، ص ١٩٦.

(٥) د. نادية حسن سالم: "التنشئة السياسية للطفل المصري" المستقبل العربي (بيروت: مركز الدراسات، الوحدة العربية ٥١-٥٠، ١٩٨٣) ص ٥٤ - ص ٦٨.

الطلاب كشريحة اجتماعية، إلا أن المطالب السياسية التي يرفعونها تكون في احيان كثيرة انعكاساً لتيارات، أو حتى تنظيمات سياسية يروج بها المجتمع ككل^(٦).

وقبل تناول موضوع الأحزاب السياسية المصرية وقضية الفيلم، لابد من الإشارة إلى أنه يوجد تفاعل متبادل بين التعليم والسياسات الاقتصادية والاجتماعية، وما تجسده من بنى ومؤسسات وأوضاع اجتماعية. وقد تختلف طبيعة هذا التفاعل فى التعليم كنسق فرعى، وبقية الانساق الفرعية المؤلفة للنظام الاجتماعى العام، أن هذا التفاعل تأثيراً وتأثراً قد يختلف من مرحلة إلى مرحلة فى التطور الاقتصادى والاجتماعى والسياسى، كما يختلف فى جوهر مضمونه أو فى عناصر معينة عن هذا المضمون^(٧). ومن هنا، يجب النظر إلى التعليم من منظور مجتمعى بأبعاده وعوامله الاقتصادية والاجتماعية؛ ولذا ستستبعد الدراسة مناقشة القضايا التعليمية الفنية المرتبطة بالعملية التربوية، إلا بالقدر الذى تتداخل فيه مع تلك الأبعاد المجتمعية.

أما عن الأحزاب التى سنتناولها الدراسة، فهى:

- ١- الحزب الوطنى الديمقراطى.
- ٢- حزب الأحرار الاشتراكيين.
- ٣- حزب العمل الاشتراكى.
- ٤- حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى.

وهى الأحزاب التى شاركت فى الانتخابات البرلمانية لعام ١٩٧٩. وقد بلغ عدد المرشحين فى انتخابات مجلس الشعب فى ١٩٧٩ حوالى ١٨٥٧ مرشحاً، منهم: ٣٦٢ مرشحاً عن الحزب الوطنى، و ١٨٢ مرشحاً عن حزب العمل، و ٨٧ مرشحاً عن حزب الأحرار، و ٣٤ مرشحاً عن حزب التجمع، و ١١٩٢ مرشحاً مستقلاً بنسبة تقدر بحوالى ٦٥% من إجمالى عدد المرشحين. وقد أسفرت انتخابات ١٩٧٩ عن فوز الحزب الوطنى الديمقراطى؛ حيث حصل الحزب على أكثر من ٩٠% من مقاعد البرلمان،

(٦) د. مصطفى كامل السيد: "جماعات المصالح فى التنظيمات والقوى السياسية لجنة البناء السياسى، المسح الاجتماعى الشامل" (القاهرة: المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجناية، ١٩٨٣) ص ١٩٤ - ١٩٥.

(٧) د. حامد عمار: "حول التعليم العالى العربى والتنمية" المستقبل العربى (بيروت مركز دراسات الوحدة العربية) عدد ٤-٦، ١٩٨٢، ص ١١٩ - ص ١٣٨.

بينما حصل حزب العمل على ٣٠ مقعداً والمستقلون على ١٠ مقاعد، كما فاز حزب الأحرار بثلاثة مقاعد، أما حزب التجمع فلم يتمكن من الفوز بأية مقاعد في البرلمان^(١). ورغم عدم اشتراك حزب الوفد في الانتخابات البرلمانية لعام ١٩٧٩؛ نتيجة لحل نفسه بعد استفتاء مايو ١٩٧٨ إلا أن الدراسة ستتناوله أيضاً بالتحليل، وإن كان هذا لا يعني أن تلك الأحزاب تمثل كافة الاتجاهات السياسية السائدة في المجتمع المصري. فبإمكان تيارات سياسية عديدة، لم تمثل في شكل أحزاب سياسية معلنة.

وحيث إن التعليم عملية شاملة متعددة الأبعاد ومتشعبة، ستركز الدراسة على بعض القضايا المهمة، مثل:

أولاً : مجانية التعليم والتعليم الخاص.

ثانياً : محو الأمية.

ثالثاً : التعليم العام.

رابعاً : التعليم الديني.

خامساً : التعليم الفني.

أولاً: تناول الأحزاب المصرية لقضية مجانية التعليم والتعليم الفني:

اشتمل برنامج الحزب الوطني الديمقراطي على "تأكيد مبدأ مجانية التعليم في مؤسسات الدولة التعليمية في جميع مراحله"، ولكن برنامج حزب الأحرار الاشتراكيين قدم بعض التحفظات على مجانية التعليم؛ إذ ذكر "لقد أدى التعليم المجاني دون ضوابط دقيقة إلى التزايد في عدد خريجي الدراسات النظرية، بالنسبة للخريجين الفنيين والعاملين والمناهج الدراسية، تركز على ملكية الحفظ، دون الاهتمام بالقدرات الخلاقة والعملية لدى الدارسين.

ورغم أن كلا من الحزب الوطني الديمقراطي وحزب الأحرار الاشتراكيين قد قبلتا مبدأ مجانية التعليم، إلا أنهما دعا إلى الاهتمام بالتعليم الخاص؛ إذ ذهب برنامج

(١) د. أكرم بدر الدين: "تطور المؤسسات السياسية في مصر" د. علي الدين هلال وآخرون "تجربة الديمقراطية في مصر" ١٩٧٠ - ١٩٨١، (القاهرة: المركز العربي للبحث والنشر، ١٩٨٢) ص ٨٠.

الحزب الوطني الديمقراطي إلى أن "يقوم التعليم الخاص بدور كبير في مجال التربية والتعليم، ويرى الحزب إعداد دراسة متكاملة شاملة لهذا التعليم في مختلف نواحيه".

أما حزب الأحرار الاشتراكيين "فيبحث على أن يكون للقطاع الخاص دور في التعليم، من خلال إنشاء المدارس الفنية الحكومية والخاصة، على السواء، مع تدعيم الدولة لها".

ثانياً: تناول الأحزاب المصرية لقضية محو الأمية:

أجمعت الأحزاب المصرية على أهمية محو الأمية، ولكن الطريق إلى ذلك اختلف؛ تبعاً للأساليب التي حددها كل حزب للوصول إلى ذلك، إذ يرى الحزب الوطني الديمقراطي أن "الأمية عالية جداً في مصر، وهي منتشرة بصفة خاصة في الريف، ولما كان قانونياً يستلزم تمثيل العمال والفلاحين في جميع التنظيمات الشعبية والسياسية بنسبة لا تقل عن ٥٠%، فإن الأمر يقتضي وضع علاج سريع لمشكلة الأمية؛ حتى يستطيع العمال والفلاحون التعبير عن مصالحهم تعبيراً حقيقياً، وأكد الحزب على ضرورة إعداد دراسة شاملة لمحو الأمية، وكيفية معالجتها، مع التركيز على سد المنبع الرئيسي للأمية، عن طريق الاستيعاب الكامل للملزمين بالتعليم الابتدائي، والحيلولة دون تسرب التلاميذ.

ولكن حزب الأحرار الاشتراكيين يدعو إلى أن تكون محو الأمية هدفاً قومياً، تجند من أجله جميع الإمكانات المتاحة، ويؤكد البرنامج أنه على الرغم من أن الحديث عن محو الأمية حديث معاد وجرى على الألسنة حتى قبل الثورة، ووضعت له الخطط والبرامج، وفتحت الفصول، وصدرت القرارات التي تقضي بالآل يعين الأميون في وظائف الحكومة والقطاع العام، إلا بموجب شهادات محو الأمية.. بيد أن هذا لم يحقق النتيجة المرجوة، ولعل أهم الأسباب، هو: عدم أخذ الأمر بالجديّة الواجبة، بل إن الدراسات أثبتت أن نسبة من يتعلمون في المدارس الابتدائية يرتدون إلى الأمية، ويرى حزب الأحرار الاشتراكيين إلى "أن عار الأمية يجب أن يحى في مصر في أقرب فرصة ممكنة، وأن نعتبره جميعاً هدفاً قومياً، تجند من أجله جميع الإمكانات، ونؤوض الخطط المدروسة وتنفيذ بدقة وصرامة، يشترك في تنفيذها كل قادر على المساهمة بدور في ذلك، وإذا كنا نعتبر أن التجنيد خدمة وطنية إجبارية للشباب، فإن من يعفى

من التجنيد العسكري يجب تجنيده لمحو الأمية، ونحن نرى إمكانية تنفيذ ذلك على الوجه التالي:

- يسجل الأميون في مجالس الأحياء أو القرى لحصرهم.
- يكلف كل خريج معفى من التجنيد العسكري بمحو أمية عدد معين من أبناء حيه أو قريته، من بين المسجلين في مجالس الأحياء أو القرى، كما يكلف جميع العاملين في الحكومة والقطاع العام من الخريجين بمحو أمية عدد من الأميين.
- تترك للخريجين والدارسين حرية اختيار المكان والوقت للدراسة.
- يعقد امتحان دورى جاد على مستوى مجالس الحى أو القرية، وبناء على نتيجة الامتحان يسمح للخريج أو الخريجة بتسلم العمل، وإلا تأخر تسلمه للعمل إلى أن يؤدي واجبه القومى.
- تلتزم المنشآت بإنشاء فصول لمحو أمية العاملين فيها، تحت إشراف هيئة متخصصة، ولا يسمح للأمرى بالالتحاق بأى وظيفة أو تثبيته، إلا بعد محو أميته.

أما حزب العمل الاشتراكى، فيرى أنه لابد من تنظيم تعبئة قومية لمحو الأمية؛ طبقاً لبرنامج زمنى محدد فى القطاعات المختلفة لمن تجاوزوا سن الإلزام، مع مراعاة استيعاب جميع الأطفال فى التعليم الأساسى فوراً، والقضاء على ظاهرة التسرب أثناءه. ويؤكد حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى على أن القضاء على الأمية مطلب أساسى للتخطيط لأى تقدم؛ لأن التقدم الفنى والتكنولوجى، يصبح شعاراً فارغاً من المعنى فى مجتمع، تسود الأمية ٧٠% من سكانه.

واشتمل برنامج حزب الوفد على أنه مازالت نسبة الأمية العالية المتفشية بين المواطنين تمثل وصمة فى جبين مصر، وتحول دون الممارسة السلمية للديمقراطية، وقد فشلت إلى الآن جميع الجهود التى بذلت للقضاء على الأمية، التى يتزايد أمرها بدلاً من أن ينحسر عارها بسبب قصور نظام التعليم الابتدائى؛ الأمر الذى يساعد على انتشار الأمية بين الصغار، وعدم وضع خطة جادة ومتابعتها لمحو أمية الكبار، ويرى الحزب ضرورة وضع خطة قومية شاملة لمحو الأمية خلال خمس سنوات على الأكثر، ويمكن

الاستعانة فى تنفيذ هذه الخطة بخريجي الجامعات، الذين يكلفون بالخدمة العامة عاماً كاملاً بعد التخرج، بقضونه بغير عمل حقيقى جاد، وتوجيه المكلفين إلى ميدان مكافحة الأمية، مع إعداد كل ما يلزم لجدية التنفيذ.

ثالثاً: تناول الأحزاب المصرية لقضية التعليم العام:

أهتم الحزب الوطنى الديمقراطى بالتعليم العام^(١)، سواءً فى الحضانة أو التعليم الابتدائى أو الاعدادى أو الثانوى أو الجامعة؛ إذ يرى أنه لا بد من زيادة العناية بدور الحضانة ورياض الأطفال، بالنظر لتزايد إقبال المرأة على العمل، مع وضع خطة زمنية، يتم من خلالها إنشاء المدارس اللازمة لاستيعاب كل من هم فى سن الإلزام.

ربط التعليم الابتدائى بالبيئة..

تقديم الوجبات الغذائية المجانية للتلاميذ..

تقييم تجربة المدرسة الموحدة، التى تضم المرحلتين الابتدائية والاعدادية، والتى حلت محل المدارس الإعدادية الفنية، ثم العمل على مد مرحلة الإلزام بحيث تشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية، على أن يتم ذلك تدريجياً، بعد كافة الاستعدادات اللازمة، ثم تحديد أهداف التعليم الثانوى العام بحيث يقتصر على تأهيل الطلاب للالتحاق بالجامعات والتعليم العالى، ثم تقييم نظام المدرسة الثانوية الشاملة؛ تمهيداً لتعميمها أو العدول عنها.

أما فيما يتعلق بالجامعات فقد أكد الحزب الوطنى الديمقراطى أنه لا بد من تدعيم الاستقلال الذاتى للجامعات، سواءً فى النواحي العلمية والإدارية والمالية، ورسم خريطة للتعليم الجامعى والعالى؛ بحيث ينتشر فى كافة أقاليم الجمهورية تبعاً لمستويات الحضارة، وخصافة السكان مع ربط السياسة التعليمية فى الكليات الإقليمية بالبيئة، وعدم بدء الدراسة فى أى كلية جامعية، قبل التأكد من توافر الإمكانيات البشرية والمادية، وربط القبول بالجامعات بخطة التنمية فى مصر، واحتياجات العمالة فى البلاد العربية والصدقية، وتحديد القبول فى كل جامعة فى ضوء إمكانياتها البشرية، والالتزام بمبدأ

(١) صدر القانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ فى شأن التعليم قبل الجامعى، وخصص الباب الثانى منه لمرحلة التعليم الأساسى.

التوزيع الجغرافى فى القبول، وتوفير الإسكان للطلاب المغتربين، والارتفاع بمستوى الرعاية الاجتماعية والصحية والرياضية لجميع الطلاب.

ويدعو حزب الأحرار الاشتراكيين إلى أنه لابد من تطور السياسة التعليمية من خلال تطوير المناهج الدراسية، وتنويع دور المعلم، وملاءمة مبانى المدارس؛ لاستيعاب أوجه النشاط الدراسى والفنى والرياضى، والزيادة المطردة فى أبنيتها بما يتيح القضاء على نظام الفترات، والإكثار من المدارس التجريبية، وتعميم نظام اليوم الكامل والاهتمام بتغذية التلميذ؛ خاصة فى المرحلة الإلزامية، وتشجيع القطاع الخاص على إنشاء دور التعليم بأنواعه المختلفة. ويرى الحزب أنه من الضرورى تدعيم المرحلة الابتدائية، والاهتمام بالمنهج العلمى، وكفاءة التدريس، وأن تكون هذه المرحلة مجالاً لاكتشاف مختلف القدرات لتنميتها واستغلالها، وكذلك من مرحلة الالتزام حتى نهاية المرحلة الإعدادية، ثم يؤكد الحزب أيضاً على اعتبار التعليم الثانوى العام المدخل الأكاديمى للتعليم الجامعى والعالى، ولا يلتحق به إلا المتفوقين من خريجي المرحلة الإعدادية، من ذوى القدرة والاستعداد على مواصلة التعليم الأكاديمى، وتجهيز المدارس الثانوية العامة بكافة سبل ووسائل التعليم والإيضاح المعاصرة، ومواكبة التعليم الثانوى فى أسلوبه لمثيله فى دول العالم المتقدمة فى هذا المجال، وتنمية حب البحث والاطلاع لدى الطلاب، والعمل على تكوين شخصياتهم العلمية المستقلة.

وبالنسبة للجامعة، فإن حزب الأحرار الاشتراكيين يذكر أنه لابد من منع الامتيازات والاستثناءات، التى تمنح لبعض الطلاب لأسباب خاصة لدخول الجامعات؛ حيث لا ينبغى أن يلحق بالدراسات الأكاديمية إلا أصحاب القدرات الشخصية؛ حرصاً على مستوى التحصيل الجامعى للبلاد، وتوجيه الدراسة فى الجامعات، بحيث يكون اعتمادها على البحث العلمى أكثر من اعتمادها على الحفظ.

ويرى حزب العمل الاشتراكى أن هدف التعليم العام ليست الحصول على شهادة أو مجموع من الدرجات، بل إعداد الشخصية المتكاملة للمواطنين الصالح ذهنياً وعملياً وخلقياً وسلوكياً وبدنياً ووظيفياً، ويجب أن ينتهى التعليم الأساسى الإلزامى بعد ثمانى سنوات بتعلم حرفة للحياة.

ويركز حزب العمل على دور المعلم، باعتباره أساس العملية التعليمية، وينبغى العناية بإعداده وتزويده بكل جديد فى ميادين تخصصه، مع توفير الاستقرار المادى

والنفسى له، وإشراكه فى وضع المناهج وتعديلها وتطوير التعليم، ومن خلال العودة بالفصل إلى العدد الملائم من التلاميذ؛ للقضاء على ظاهرة الدروس الخصوصية، مع مراعاة النصاب المعقول من الحصص. ومنح المدرس المرتب الكافى.

ويحث حزب العمل الاشتراكى على أن تكون الجامعات مستقلة، باعتبارها مركزاً لإعداد المتخصصين، وإجراء البحوث العلمية ومصدر للإشعاع الفكرى فى محيطها ونجاحها رهن بخمسة أمور، هى:

- ١- التناسب بين إمكانياتها والأعداد التى تقبلها.
- ٢- التلاؤم بين تخصصاتها واحتياجات البيئة.
- ٣- توفير استقلالها العلمى والإدارى.
- ٤- احترام الحصانة الجامعية لأساتذتها.
- ٥- تمكن طلابها من حرية النقاش والتعبير وفقاً للتقاليد الجامعية فى البلاد الديمقراطية، وتمثيلهم فى المجالس واللجان الجامعية، وعند نظر أمورهم والاستماع إلى آرائهم.

ويرى حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى أن النظام التعليمى الحالى يؤدى إلى استخدام أدنى ملكات العقل الإنسانى، وهى القدرة على الحفظ والتكرار، ويستبعد استخدام أعلى ملكات العقل الإنسانى؛ أى القدرة على التجديد والابتكار التى تستند على التساؤل والنقد.

ويقلل روح التساؤل والنقد لدى الفرد، وحشر عدد من المواد دون تنسيق بينها ولاضابط يجمعها، ويفتقد روح السببية العلمية لدى الطالب خاصة فى المراحل التعليمية الأولى، ويطالب الحزب بأن تقوم العملية التعليمية على أساس تفاعل قطبين أساسيين، هما: من يقوم بالتدريس (المعلم)، ومن يقوم بتلقى الدرس (الطالب)، ومحور هذا التفاعل المادة التعليمية المقدمة موضوعاً ومنهجاً، ومن ثم فإن إصلاح نظامنا التعليمى إنما يقوم على إصلاح الأطراف الثلاثة لعملية التفاعل هذه؛ وخاصة فى تحقيق مستوى المعيشة العالى مادياً وثقافياً للمعلم.

أما حزب الوفد، فيرى أن العلاج يجب أن يشمل مختلف المراحل فسي مشكلة لتعليم:

(أ) مرحلة التعليم الابتدائى:

رغم أن التعليم الابتدائى مدته ست سنوات إلزامياً، إلا أن الدولة توفر بعض الأماكن اللازمة لجميع من هم فى سن الإلزام، ولإعداد المعلمين اللازمين لذلك، وتحاول الدولة، كعلاج سهل، زيادة عدد التلاميذ فى كل فصل، وتقليل ساعات الدراسة؛ وبحيث يستعمل المبنى على فترتين أو أكثر يومياً لكل مجموعة من التلاميذ. وترتب على ذلك أن الذين لا يجدون محلاً فى المدارس الابتدائية، ينضمون سنوياً إلى صفوف الأميين بأعداد، تزيد كثيراً على من تمحى أميتهم، وانخفضت درجة استيعاب تلاميذ المدارس الابتدائية، لما يلقى عليهم على تلك الصورة حتى أن كثيرين ممن لا يواصلون الدراسة بعد إتمام المرحلة الابتدائية، يعودون إلى الأمية، التى ارتفعت نسبتها، بدلاً من أن تنخفض؛ مما أصبح يستلزم رسم سياسة قومية، تتفد خلال خمس سنوات على الأكثر لمحو الأمية.

ويرى الحزب ضرورة المبادرة إلى توفير المدارس الابتدائية الملائمة لجميع من هم فى سن الإلزام، وإعداد المدرسين الصالحين اللازمة لها، مع وجوب توفير التغذية الكافية والرعاية الصحية الكاملة لتلاميذ هذه المرحلة، والعودة إلى مدرسة الفصل الواحد، فى أقصر وقت ممكن.

(ب) مرحلة التعليم الإعدادى:

يجب أن يراعى فى هذه المرحلة، ومدتها ثلاث سنوات، التى تعد امتداداً طبيعياً للتعليم الابتدائى، والكشف عن مواهب التلاميذ، وعن نوع الدراسة التى يصلحون لها، ومدى قدراتهم لمتابعة التعليم إلى مراحل الجامعة. كما يجب تضمين الدراسة الإعدادية أنشطة مختلفة تكشف عن ميول التلاميذ، وتمكن من لا يواصل الدراسة منهم بعد هذه المرحلة، من أن يشق طريقه فى الحياة، مع إعداد المدرسين لهذه المرحلة إعداداً خاصاً. وعندما يتم الوفاء باحتياجات المدارس الابتدائية لجميع من هم فى سن الإلزام، يجب أن يمتد هذا الإلزام؛ ليشمل المرحلتين الابتدائية والإعدادية كليهما.

(ج) مرحلة التعليم الثانوى:

إن التعليم الثانوى يحتاج إلى تطوير كامل يتماشى مع احتياجات البلاد المتطورة. وبينما تعنى الدولة الآن عناية خاصة بالتعليم الثانوى العام بأقسامه الثلاثة: العلوم والرياضيات والآداب، والتي تعد الطلاب للالتحاق بكليات الجامعات أو بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، فإن المطلوب الآن تعميمه والتوسع فيه أكثر من غيره هو التعليم الثانوى الفنى فى المدارس الثانوية الفنية، وبمراكز التدريب لإعداد شبابنا للعمل فى مجال الصناعة والزراعة والتجارة عند إتمام الدراسة الثانوية الفنية، وفتح المجال للممتازين منهم للالتحاق بالمعاهد الصناعية والتجارية العالية. وبذلك يخف الضغط على التعليم الثانوى العام، وعلى جامعاتنا، التى أصبحت للأسف الشديد مصانع لتخريج الموظفين الزائدين عن الحاجة، كما أصبح من الضرورى تماشياً مع روح العصر العودة إلى تدريب التلاميذ والطلبة فى مرحلتى التعليم الإعدادى والثانوى على بعض الحرف وامتحانهم فيها آخر العام.

ويجب أن تتضمن الدراسة فى جميع مراحل التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى قسماً وافياً من التعليم الدينى، فضلاً عن مواد التربية القومية والثقافية العامة.

(د) مرحلة التعليم الجامعى والعالى:

الغرض من التعليم الجامعى أصلاً هو إعداد المتقنين ثقافة عالية فى مختلف فروع العلم والمعرفة، المؤهلين لمتابعة التقدم العلمى وتطوره. ولكى يؤدى التعليم الجامعى تلك الرسالة، يجب أن تتوافر له مقوماته الضرورية ومنها قاعات المحاضرات الصالحة والكافية والمعامل والورش الهندسية والأجهزة العلمية والمكتبات، التى تضم أحدث المراجع، كما يجب أن تتوافر لكليات الطب والمستشفيات الجامعية العدد الكافى من أعضاء هيئات التدريس على مختلف مستوياتهم، وأن يوفر لهم الوقت اللازم للاتصال المستمر بطلبتهم، وليتابعوا بأنفسهم التقدم العلمى فى العالم الذى نعيش فيه.

ومما يدعو إلى الأسف الشديد أن جامعاتنا بعيدة كل البعد عن استيفاء هذه المقومات. إننا نحشر فيها من الطلبة أعداداً، لا تتسع لها مع النقص الشديد فى

هيئات التدريس؛ الأمر الذى أدى إلى انخفاض مستوى التعليم الجامعى لدرجة جد خطيرة. وبدلاً من استكمال هذا النقص، فإننا نتوسع فى إنشاء الجامعات الجديدة دون مقتضى، ولمجرد التظاهر، ودون أن يكون للوطن منها غير الاسم، بينما يحرص غيرنا حتى فى أكثر الدول تقدماً على قصر الالتحاق بالجامعات على الحاصلين على أرفع المستويات من الدرجات، والمؤهلين ذهنياً لمتابعة الدراسة الجامعية.

لذلك يرى الحزب وجوب وقف إنشاء الجامعات الجديدة إلى أن تستكمل الجامعات الحالية مقوماتها، بما فى ذلك هيئات التدريس، وألا يتخذ مما أنشئ منها وسيلة لزيادة أعداد الطلبة الجامعيين فى مجموعهم، بل ينقل إليها طلبة الجامعات القديمة الذين يزدون عن طاقتها. ولا بد من إعادة النظر فى قواعد القبول فى جامعاتنا، بعيداً عن تأثير المزايدى، ولا بسى قمصان الاشتراكية، الذين أفسدوا حياتنا بالشعارات والمزايدات.

رابعاً: تناول الأحزاب المصرية لقضية التعليم الدينى:

اهتمت الأحزاب المصرية بتدعيم القيم الدينية فى التعليم العام والاهتمام بجامعة الأزهر والمعاهد الأزهرية.

وأكد الحزب الوطنى أن أحد أسس السياسة التعليمية أن يتم: "تدعيم القيم الروحية والدينية فى برامج التعليم، بحيث تكون مادة رسوب ونجاح، كما يجب أداء الشعائر الدينية داخل المدرسة".

أما بخصوص جامعة الأزهر والمعاهد الأزهرية، يعلن الحزب الوطنى الديمقراطى حرصه على تدعيم الأزهر الشريف وجامعته ومعاهده وانطلاقاً من هذا المعنى يرى:

- الاهتمام بكلية اللغة العربية وتطوير برامجها وتشجيع الإقبال على الالتحاق بها وإنشاء فروع لها بالأقاليم.
- تدعيم كلية أصول الدين، حتى يتوافر العدد الكافى من الوعاظ؛ لمواجهة الحاجة المتزايدة إليهم داخل البلاد وخارجها.
- إعادة النظر فى القوانين والقرارات الوزارية التى سلبت الأزهر دخل الأموال التى أوقفها المسلمون عليه وإعادتها إليه، وتخصيصها للنهوض بالتعليم بالأزهر والدعوة الإسلامية.

- أما حزب الأحرار الاشتراكيين، فيرى الاهتمام بالتعليم الأزهرى؛ إذ ينص على:
- نشر معاهد في كل أنحاء الجمهورية حتى يتيسر للناشئين الانتظام فى دراساتهم تحت رعاية ذويهم.
- التوسع فى إنشاء جامعات إسلامية، تنتمى إلى الأزهر الشريف بتحويل كلية الدعوة الإسلامية، جامع عمرو بن العاص، لتصبح جامعة القسطنطينية.
- تشجيع الإقبال على الكليات الأزهرية التقليدية الشريعة وأصول الدين واللغة العربية مع تبعيةها المباشرة لشيخ الأزهر.
- مساواة خريجي الأزهر بنظرانهم فى التعليم العام.

أما فيما يتعلق بالتعليم العام، فيطالب الحزب بجعل التربية الدينية مادة أساسية، تبدأ من الحضنة إلى التعليم العالى؛ حتى لا تنقطع الصلة الروحية بين الطالب ودينه فى جميع مراحل دراسته.

أما حزب العمل الاشتراكي، فيرى أن من أسس السياسة التعليمية أن تكون التربية الدينية هى أساس غرس القيم الخلقية السليمة فى نفوس الأجيال الصاعدة، ولا بد أن يراعى أن تجمع بين المنهج الدراسى المناسب، مع مستوى نضج الطالب المحبب إلى نفسه وبين الممارسة العلمية، عن طريق أداء الصلاة فى مواقيتها بالمدارس، ومراعاة السلوك الدينى فى المجتمع المدرسى.

أما عن الأزهر، فيرى حزب العمل أنه لا بد من إعادة المكانة العلمية فى العالم الإسلامى لجامعة الأزهر بتخصيص كلياتها للدراسات الإسلامية، وتطوير مناهجها بما يتسق مع مفاهيم العصر، ومعالجة مشكلاته، وإنشاء جامعة جديدة تضم الكليات، التى أنشئت فيها، وانتخاب شيخ الأزهر والمفتى من هيئة كبار العلماء.

أما حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى، فيرى أن أحد أهداف العملية التعليمية الحفاظ على القيم والمثل العليا والأخلاق المستمدة من التراث الدينى والقومى.

أما برنامج حزب الوفد الجديد، فيرى أن تتضمن الدراسة فى جميع مراحل التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى العام قسماً من التعليم الدينى، ثم ينص برنامج الحزب على أنه:

"يلاحظ الحزب مع الأسف الشديد أن التربية الدينية قد أهملت إهمالاً خطيراً؛ مما كان له أثر بالغ في نشأة الجيل الجديد، كما ترتب على ذلك انحلال خلقى واستخفاف بالقيم والمثل العليا، وأصبح ذلك ظاهرة متفشية في كثير من الأوساط بين عدد من الطبقات؛ لذلك يرى الحزب:

- (أ) الاهتمام بالتربية الدينية في مختلف مراحل التعليم، وجعلها مادة أساسية.
- (ب) دعم جهاز الوعظ والإرشاد بالأزهر؛ حتى يستطيع أداء رسالته على الوجه الأكمل.
- (ج) نشر التوعية الدينية بين المترددين على المساجد والكنائس، على أن يقوم بذلك أخصائيوون متقنون دينياً وتربوياً، يملكون القدرة على مخاطبة الشباب ومختلف طبقات الشعب، والوصول إلى إقناعهم بالقيم الدينية والمثل الأخلاقية.
- (د) توجيه جهاز الاعلام من إذاعة وتلفزيون وصحافة وسينما إلى دوره المهم في هذا المجال، ومحاربة كل ما يتعارض مع آدابنا وتقاليدنا.

خامساً: تناول الأحزاب المصرية لقضية التعليم الفني:

- يرى الحزب الوطنى الديمقراطى أنه حدث تدهور فى التعليم الفنى فى مصر؛ مما أدى إلى تناقص عدد الفنيين والعمال المهرة، فى الوقت الذى اشتدت فيه حاجة مصر والبلاد العربية إليهم، ويرى الحزب أنه لابد من:
- (أ) ضبط الدراسة مع سلم العمالة وتخريج نسب متناسقة (جامعى واحد إلى ٣-٥ فنيون، ٢٠-٣٠ عاملاً ماهراً).
 - (ب) التنسيق بين الجهات والهيئات التى تختص بتخريج الفنيين والعمال المهرة.
 - (ج) تسوية خريجي التعليم الفنى مع خريجي التعليم فى جميع المزايا ومنها التعيين وربط الأجر بالإنتاج، وليس بالشهادات.
 - (د) إعداد المعلمين الفنيين المؤهلين للزمن للتوسع فى التعليم الفنى.
 - (هـ) تقييم تجربة المدرسة الفنية.

أما حزب الأحرار الاشتراكيين، فيرى أن التعليم المجانى قد أدى دون ضوابط دقيقة إلى التزايد فى عدد خريجي الدراسات النظرية بالنسبة للخريجين الفنيين

والعمليين؛ ولذا يطالب بالتوسع فى إنشاء المدارس الفنية الحكومية والخاصة على السواء، مع تدعيم الدولة لها؛ نظراً لارتفاع تكاليف إنشائها وإعدادها، والعمل على إنشاء مدارس فنية متخصصة، تلحق بالمصانع والمزارع وسائر المواقع، التى يمكن أن يتم فيها إعداد المتخصصين فى الصناعة والزراعة والإنتاج الزراعى، ويكون إنشاء هذه المدارس إجبارياً فى المنشآت، التى يزيد عدد العاملين فيها عن خمسمائة عامل. وتشجيع التعليم الثانوى الفنى، مع إعادة النظر فى سياسة الأجور بالنسبة للفنيين من خريجيه، وربط هذه الأجور بالإنتاج، مع إتاحة الفرصة للمتفوقين منهم لمواصلة دراستهم العالية.

أما حزب العمل الاشتراكى، فيرى أن التعليم الأساسى الإلزامى يجب أن ينتهى بعد ثمانى سنوات بتعلم حرفة للحياة، ويذكر البرنامج "أنه لابد من تفريع التعليم بعد المرحلة الأساسية الإلزامية، لمن يرغب إلى تعليم يعد للكلديات الجامعية، وتعليم فنى يؤهل للمعاهد العليا التكنولوجية.

أما حزب التجمع الوطنى الوحى، فيرى أن التقدم التكنولوجى لن يتحقق فى مجتمعنا، إلا إذا أنشئت المؤسسات والأجهزة، التى تقوم بالربط والتفاعل والتأثير المتبادل بين أجهزة الإنتاج وبين دور البحث العلمى والجامعات معاً. مثل هذه المؤسسات فى مجتمعنا أدت إلى انفصام الرابطة بين احتياجات الجهاز الإنتاجى، والأبحاث التى تقوم بها مؤسسات البحث العلمى والجامعات، ومن ثم فإن أول متطلبات تمهيد الأرض للتقدم التكنولوجى، هو تحديد هذا الربط فى خطة قومية للبحث العلمى.

أما حزب الوفد الجديد، فيرى أن السياسة العلمية تعانى من خلل جسيم لتجاهلها حاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لمجتمعنا، وانتهى الأمر بالدولة إلى الاهتمام بالكلم دون الكيف، وبأبنائنا إلى التطلع منذ السنوات الدراسية الأولى إلى التعليم الجامعى دون النظر لقدراتهم واستعدادهم.

وكان من آثار ذلك تضخم فى عدد طلبة الجامعات وخريجيه، الذين لا يجدون مجالاً للعمل فيظلون عاطلين سنة أو اثنين أو أكثر، يعانون فيها قلقاً نفسياً واضطراباً فى حياتهم، قبل أن تتولى الدولة تعيينهم، كيفما كان، وبصرف النظر عن تخصصهم للعمل الذى يعينون له، متوخية بذلك سياسة التوظيف الشامل للخريجين بما فيه من بطالة مقنعة بينها.

تعانى البلاد فى الوقت نفسه نقصاً شديداً من الفنيين والحرفيين فى مختلف النشاطات والتخصصات، وقد أصبح من الضرورى المبادرة إلى ترشيد السياسة التعليمية، وإصلاح نظم التعليم وتوجيهه إلى المجالات التى تخدم المجتمع، وتوفر له احتياجاته من الفنيين الأخصائيين فى المجالات الزراعية والصناعية والتجارية، إلى جانب الجامعيين المؤهلين لقيادة حركة التطور فى شتى المجالات.

ويحدد الحزب أن المطلوب الآن تعميمه والتوسع فيه أكثر من غيره، هو التعليم الثانوى الفنى فى المدارس الثانوية الفنية وبمراكز التدريب لإعداد شبابنا للعمل فى مجال الصناعة والزراعة والتجارة، عند إتمام الدراسة الثانوية الفنية، وفتح المجال للممتازين منهم للالتحاق بالمعاهد الصناعية والتجارية العالية، وبذلك يخف الضغط على التعليم الثانوى العام وعلى جامعاتنا، التى أصبحت للأسف الشديد مصانع لتخريج الموظفين الزائدين عن الحاجة، كما أصبح من الضرورى تماشياً مع روح العصر العودة إلى تدريب التلاميذ والطلبة فى مرحلتى التعليم الإعدادى والثانوى على بعض الحرف وامتحانهم فيها آخر العام.

بعد العرض السابق لموقف الأحزاب السياسية المصرية من قضية التعليم، يتضح أن الأحزاب أجمعت على أن انتشار الأمية يمثل عقبة أمام الممارسة الديمقراطية والتنمية الاقتصادية. كما أن الاختلال فى هيكل التعليم بين التعليم العام والتعليم الفنى أدى إلى نقص فى العمالة الفنية القادرة على المساهمة فى عملية التنمية، بينما أدى ازدياد أعداد الجامعيين إلى وجود نوع من التفاوت بين العمل الذهنى والعمل اليدوى، كما انتقلت الأحزاب على أهمية تدعيم القيم الدينية فى التعليم العام، مع الاهتمام بالتعليم الدينى فى جامعة الأزهر والمعاهد الدينية. وأخيراً يمكن الخروج ببعض الاستنتاجات الأساسية.

١- إن للتعليم دوراً مهماً فى التنمية الاقتصادية، مما يتطلب معه تطوير العملية التعليمية؛ من أجل تحويل المواطن المصرى إلى عنصر مشارك فى المجتمع مع الأخذ فى الاعتبار أن أى إصلاح فى التعليم دون تغيير الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية تفقد العملية التعليمية عائدها الفعال. إن التنمية الوطنية لا تتحقق إلا بمشاركة جميع أفراد الشعب؛ ولكى تتحقق المشاركة الشعبية لابد أن يدرك

المواطن الأبعاد الحقيقية للمشكلات الأساسية، التى تواجه التنمية، وإن كان إدراك المواطن للمشكلات لا يكفى لدفعه للمشاركة فى التنمية؛ إذ لابد من إثارة اهتمام المواطن بقضايا التنمية، بربط هذه القضايا بمصالحه، وإذا توافر ذلك كله فلن يكتمل إعداد الشعب للمشاركة فى التنمية، إلا إذا رافق ذلك العمل تغيير القيم والعادات وأنماط السلوك المختلفة، من خلال ثورة فكرية فى التعليم، تتمثل فى التحول الفكرى لدى الأطفال والشباب عن المثل والقيم والعادات وأنماط السلوك المختلفة إلى المثل والقيم والعادات وأنماط السلوك، التى تتلاءم مع عملية التنمية، وإن كان لا يعنى ذلك نبذ التراث، وإنما لابد من تحديد الهوية الثقافية الجماهيرية للمواطن المصرى، فالحفاظ على الثقافة الأصيلة للشعب أمر حيوى.

٢- إن قصر قضية التعليم على المؤسسات التعليمية؛ باعتبارها المؤثر الوحيد والقوى فى تشكيل هوية الأجيال الصاعدة فى المدارس والجامعات، تغفل عوامل أخرى مهمة، مثل: العقيدة والأسرة ووسائل الاتصال.

٣- التعليم ليس قطاعاً مستقلاً منعزلاً بذاته، فتطوير السياسة التعليمية لا يقتصر فقط على المدرسة والجامعة، وإنما يجب أن يوضع فى الاعتبار السياسات السائدة فى مجالات الثقافة والإعلام. وهذا يثير بدوره قضية استخدام وسائل الاتصال كأداة لنقل الرسالة التعليمية، فوسائل الاتصال السمعية والبصرية، إذا ما استخدمت تصبح امتداداً للنظام المدرسى، ولكن وسائل الاتصال تعتبر سلاحاً ذا حدين؛ إذ إن وسائل الاتصال أصبحت منتشرة على نطاق عالمى، من خلال الإذاعات الدولية والصحف والمجلات واستخدام الأقمار الصناعية؛ الأمر الذى مكن من إرسال المعلومات فى آن واحد إلى مسافات بعيدة، وإلا فإن وسائل الاتصال بهذه الصورة أصبحت مدخلاً للتغلغل فى الدول النامية؛ حيث يصبح المواطن محاصراً دون إدراك منه بمفاهيم، تحتوى على جانب واحد من الحقيقة، وبتكرار هذا الجانب الواحد يتوصل الفرد إلى اقتناع أن هذا هو كل الصدق، ولذلك فالتعليم واستخدام وسائل الاتصال الوطنية من الممكن أن تواجه الغزو الثقافى، من خلال التأكيد على وجود ثقافة خاصة وتحديد الهوية الثقافية للمجتمع، وبإهتمام بالتراث واللغة العربية وفى الوقت نفسه الإطلاع على ما حققته الحضارات الأخرى من تقدم تكنولوجى.

- ٤- من الضروري أن تأخذ في الاعتبار الواقع الفعلي للتعليم من منظور اجتماعي؛ إذ إن مدارس اللغات والدروس الخصوصية والكتب الخارجية جعلت هناك تفاوتاً اجتماعياً بين فئة مميزة، يتاح لها فرص تعليم تختلف عن الفرص المتاحة للأغلبية الملتحقة بالتعليم الحكومي، وغير القادرة على الحصول على المميزات السابقة.
- ٥- من الأهمية بمكان عدم إغفال المبدعين على اختلاف أنواعهم؛ إذ إنهم من مصادر دعائم القوة في أي مجتمع، لذا على السياسات التعليمية أن تعتمد على الذمرف عليهم، وتقديم البرامج التعليمية المناسبة لمواهبهم العقلية.

الأمية وفاعلية النظام السياسى

د. شبل بدران

كلية التربية - جامعة طنطا

"إن الحقيقة الاجتماعية لم توجد بالصدفة، بل وجدت كنتيجة لجهود الإنسان، كذلك فإن عملية التغيير لا تتم بالصدفة، بل تتم نتيجة لجهود الإنسان، وإذا كان الرجال هم الذين يحدثون التغيير فى الحقائق الاجتماعية، فإن تلك الحقائق تصبح بالضرورة عملاً تاريخياً من صنع الرجال..."

"پاولو فيريرى"

مقدمة:

تمثل هذه الرقة رؤية منهجية لمشكلة الأمية وتعليم الكبار فى مصر وعلاقتها بفاعلية النظام السياسى، انطلاقاً من أن الأمية مشكلة اجتماعية قومية، تشكل فى مصر وفى غيرها من البلدان المتخلفة - المسماة بالنامية أو المتنامية - أحد مظاهر التخلف الاقتصادى والاجتماعى والسياسى، لدرجة أن بعض الباحثين والدارسين يقيسون درجة تجاوز المجتمعات لتخلفها بنسبة الأمية المتفشية فيها؛ مما يترتب عليه النظر للأمية باعتبارها قضية قومية مجتمعية، وليست ظاهرة فردية، بل إن الأمية تتجاوز ذلك كله؛ حيث تعبر بشكل أو بآخر عن مدى تطور البنيان الاقتصادى والاجتماعى والسياسى فى المجتمع، كما أنها تعبر أيضاً فى جانب آخر عن درجة فاعلية النظام السياسى

وانحياز له لصالح الجماهير الشعبية، وعن درجة المشاركة السياسية في صناعة القرار الوطنى المتعلق بسياسة المجتمع.

وسوف تناقش الورقة النقاط التالية:

- النظرية البرجوازية أو الرأسمالية في محو الأمية وتعليم الكبار.
- النظرية الثورية وتطوراتها في السبعينيات عند المربي البرازيلى "پاولو فيريرى"، وتجارب تلك النظرية في بعض البلدان.
- الجهود الشعبية والرسمية للتصدى للمشكلة في مصر، وحصاد تلك الجهود.
- الخلل البنىوى فى النظام التعليمى.
- الفهم الصحيح للمشكلة، باعتبارها قضية اجتماعية وعلاقتها بالقرار السياسى.
- تصور للخروج من هذه المشكلة؛ باعتبارها نتيجة للتخلف الاقتصادى والاجتماعى ولسياسة التبعية الاقتصادية، قائم على تبنى الفهم الثورى للتصدى لمشكلة الأمية وتعليم الكبار.

أولاً: النظرية البرجوازية:

تعد الأمية أحد الجيوب، التى تركها الاستعمار المباشر في زمن المستعمرات فى مصر وفى غيرها من البلدان المتخلفة، والتى كان يحقق من خلالها فوائد كثيرة، بالتعاون مع القوى الاجتماعية الداخلية المستفيدة من العلاقات الحميمة مع رأس المال الأجنبى. وتزايد نسب الأمية فى مصر - والبلدان المتخلفة - بشكل أحد التحديات، التى واجهت الحكومات الوطنية عقب الاستقلال السياسى، إلا أن هناك كثيرًا من هذه الحكومات لم تقطع كل علاقاتها مع القوى الاستعمارية الرأسمالية، بل دخلت فى علاقات حميمة معها فى النظام الاقتصادى - المفروض عليها - نظام التبعية - وأخذت الرأسمالية العالمية تنشر أيديولوجيتها فى تلك البلدان، خلال عقد الخمسينيات والستينيات، ولأن، مصدرة الكثير من المفاهيم، التى تعد فى ظاهرها لصالح تلك البلدان، إلا أن جوهرها يعبر بجلاء عن روح التبعية والتسلط والدوران فى الفلك الاستعمارى.

ومن تلك المفاهيم التى صدرتها الرأسمالية العالمية فى مرحلة هيمنتها على بلدان كثيرة مفهوم "محو الأمية الوظيفى"، الذى تبنته الهيئات الدولية "اليونسكو" و"البنك الدولى". ولقد نشأت هذه الفكرة فى الستينات بعد دعوة "اليونسكو" له، وإقراره فى المؤتمر العالمى؛ للقضاء على الأمية الذى انعقد فى طهران عام ١٩٦٥. ولقد طبقت الفكرة فى العام التالى بإنشاء برنامج تجريبي عالمى لمحو الأمية، وكان الهدف من البرنامج جعل محو الأمية واحداً من مقومات التنمية، والذى حدث فى الواقع هو أن هذه التنمية قد اقتصررت بوجه عام على بعدها الاقتصادى فقط.

ويعتمد هذا الفهم - وفق النظرية البورجوازية - للتصدى للأمية فى البلدان المتخلفة على الأمية الهجائية "القراءة والكتابة" والأمية كأداة معوقة للتنمية الاقتصادية والنمو الاقتصادى والنمو الاقتصادى لتلك البلدان.

ومحو الأمية وتعليم الكبار وفق هذا المنهج وتلك النظرية، يعنى اكتساب الفرد المهارات الأساسية لتسلم دوره فى العملية الإنتاجية وزيادة الإنتاج، ويسير هذا الفهم وفق مقولة: أن العامل الذى يجيد القراءة والكتابة أفضل من غيره، الذى لا يجيدها، وظاهر هذا القول قد لا يكون هناك غبار عليه، أما جوهره فيعنى أن نمط العلاقات الإنتاجية السائد فى البلدان المتخلفة، هو نمط العلاقات الرأسمالية، وهذا الفهم يعطى دعماً وتأكيداً له، كما أن زيادة الإنتاج واستخدام الأميين بعد محو أميتهم وظيفياً، لن يعود عليهم بفائض القيمة من العملية الإنتاجية، ولكنه يكرس نمط الإنتاج السائد، حيث تحصل الطبقات الحاكمة على كل فائض القيمة لصالحها، وفى النهاية فإن نماذج التنمية التى طرحت فى عديد من تلك البلدان هى نماذج على النهج الرأسمالى، الذى يكرس بدوره أيضاً المزيد من الدوران فى الفلك الاستعمارى، وتأكيد علاقات التبعية الاقتصادية؛ لأن معظم الخطط التى طرحت فى تلك البلدان لم تهتم إلا بالناحية الاقتصادية؛ من حيث النمو الاقتصادى، الذى لا يعود على الغالبية العظمى من هؤلاء، الذين محيت أميتهم بأى فائدة تذكر.

وهذا الفهم يؤكد أن الإنسان هو أداة فى العملية الإنتاجية، ولا يعنى محو أميته إلا مزيداً من إكسابه خبرة عملية ومهارية فى زيادة النمو الاقتصادى، ولا يتطرق لا من قريب أو بعيد إلى تحريره كإنسان ودفعه نحو تغيير شروط حياته القاسية.

والدعوى التى سادت معظم البلدان المتخلفة خلال عقد الستينيات (عقد التنمية) طرحت التنمية كنموذج مشوه، لا يعنى حركة المجتمع وأحداث الاستقلال الاقتصادى والاعتماد على الذات، وإنما يعنى فقط التطور الاقتصادى على غرار نموذج البلدان الرأسمالية المتقدمة، والتى لئن يكون هناك تكرار لتجربتها التاريخية مع بلدان العالم الثالث.

ويعطينا التاريخ درسه المهم من أنه لا توجد تجربة إنسانية، ثم فيها تحويل وتغيير المجتمع من خلال محو الأمية الهجائية أو الأمية الوظيفية، وإن كان ذلك قد حدث مع المجتمعات الرأسمالية.. فإنه حدث بعد أن سيطرت الرأسمالية على مقاليد الحكم، وتسلم زمام السيطرة من طبقة الإقطاع، وكانت الرأسمالية فى أشد الحاجة إلى محو الأمية الهجائية والوظيفية لإحداث التطور الرأسمالى وتكثيفه، وعلى ذلك فإن محو الأمية الهجائية والوظيفية وفق النظرية البورجوازية لا يعنى، فى التحليل الأخير، سوى تكريس الأوضاع الراهنة والعمل على استقرارها وبقاءها، تحت دعوى التحرير والتقدم، ودليلنا على ذلك أن البلدان التى بعدت، ولو لفترة وجيزة، عن الدوران فى الفلك الرأسمالى سرعان ما عادت إليه بشوق وحنين جارف، أو كانت قريبة منه بشكل أو بآخر.

ثانياً: النظرية الثورية:

ظهرت أولى معالم هذه النظرية مع الثورة الروسية فى أكتوبر عام ١٩٧١، والتى كان لها فيما بعد أصداء عالمية. فقد كانت مكافحة الأمية جزءاً لا يتجزأ من الثورة على كافة الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية. ومحو أمية الجماهير إنما يعنى إيقاظ وعيها السياسى، وتعبئتها للدفاع عن النظام الجديد، بل إنه يفوق تعليم الأطفال أهمية، بالنظر إلى أن الكبار هم، فى آنٍ معاً، مواطنون وجنود ومنتجون وآباء... إلخ^(١).

إن محو الأمية وتعليم الكبار فى النظرية الثورية، سواء كان المجتمع يعيش حالة ثورة أو يسعى إلى التغيير، يعنى مفاهيم عديدة، فهو يعتبر حقاً أساسياً من حقوق الإنسان، وحاجة أساسية من حاجاته، وأداة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ووسيلة لتنمية الوعي السياسى بين الجيل الجديد؛ بمعنى أن محو الأمية هو فى جوهره تحرير

للمعقل من ربة التبعية والاعتماد على الغير، وتهيئة الظروف والأحوال اللازمة؛ لاكتساب القدرة على نقد المتناقضات السائدة في المجتمع والأهداف التي يرمى إليها، كما أنه يقوى في الإنسان روح المبادرة والمشاركة في خلق المشروعات القادرة على تغيير المجتمع، وتحديد أهداف التنمية البشرية الصحيحة، وتوثيق العلاقات الإنسانية ومعرفة الأساليب الفنية، وهو ليس في حد ذاته، وإنما حق من حقوق الإنسان الأساسية ووسيلة لتغيير العالم^(٢).

كذلك فإن محو الأمية وفق النظرية الثورية بعد حافظاً على التغيير السياسي والأيدولوجي؛ حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن المواطن الذي يعرف القراءة والكتابة هو عنصر مهم في دعم العمليات السياسية والإيمانية. فقد أعلنت الحكومة الكوبية على سبيل المثال أن ممارسة المواطنين للنشاط السياسي هو من الأهداف الأساسية لمحو الأمية. وكذلك أعلنت الحكومة الهندية أن الدافع وراء برنامجها الحالي لتعليم ١٠٠ مليون أمي هو إعادة توزيع العدالة. وتدعو الخطة الخمسية السادسة، في الهند ١٩٧٨ - ١٩٨٣، إلى تنظيم صفوف الفقراء والطبقات الكادحة التي تعلمت القراءة والكتابة، لأن يقظتهم وحدها كفيلة بأن تؤدي بمختلف القوانين والسياسات والمشروعات، التي وضعت لمصلحتهم إلى تحقيق الغرض منها^(٣).

ولا شك أن المجتمع الجديد الذي تعلم مواطنوه القراءة والكتابة يحمل في طياته الأمل في تحدي الوضع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي الراهن، ويستطيع أن يعارض بشدة في شرعية الطبقة الممتازة - الصفوة - وفهم الأمية بهذا المنطق، خليك بأن يؤدي إلى تبدلات في المجتمع في المستقبل^(٤)، والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: كيف يستطيع رجال الحكم وأرباب الطبقة الممتازة - الصفوة - الذين لهم مصلحة مكتسبة في الوضع الراهن، أن يؤدوا وبشجوعوا برامج محو الأمية بهذا الفهم؟ ونقول بكل بساطة أنه قد لا يكون أمامهم خيار آخر، إذا أريد تحقيق رفاهية الشعب عن طريق محو الأمية. إن محو الأمية هو وسيلة يشعر بها الفقراء والمحرومين، أنهم لا ينالون حظاً عادلاً من ثمرات التنمية، ويدركون أنهم يستطيعون التأثير على مستقبلهم. إن عزلهم عن هذه العملية - أي عما يعتبر حاجة أساسية لهم - قد يولد انفجارات اجتماعية أوسع نطاقاً، ويثير فلالاً اجتماعية مدمرة تهدد مصالح الطبقة الحاكمة.

١- تجارب للنظرية الثورية:

(أ) روسيا:

فى ديسمبر عام ١٩١٩، أصدر لينين مرسوما يفرض على كل شخص بين سن الثامنة وسن الخمسين واجب تعلم القراءة والكتابة، سواء بلغته الأم أو باللغة الروسية وفقا لرغبته. وفى عام ١٩٢٣. أنشئت رابطة تطوعية اتخذت لنفسها شعار "فلتسقط الأمية" وشنت حملة واسعة النطاق لجمع الأموال اللازمة، وتعبئة العاملين بين معلمى المدارس الابتدائية والطلاب والجامعيين وتلاميذ المدارس الثانوية والموظفين، وتحولت البلاد إلى مدرسة ضخمة، وهبطت نسبة الأمية من ٧٥% عام ١٩١٧، إلى ٤٣% عام ١٩٢٦، إلى ١١% عام ١٩٣٩.

(ب) فيتنام:

وفى فيتنام دعى هوشى منه بعد ثورة ١٩٤٥ مباشرة إلى إنجاز ثلاث مهام رئيسية، هى: القضاء على المجاعة، ومقاومة العدوان الأجنبى، ومكافحة الجهل.

وتلك مهام مترابطة: فما دامت الأمة متخلفة وجاهلة، فإنها تكون فريسة سهلة للإمبريالية، ومن ناحية أخرى تسعى الإمبريالية إلى الابقاء على التخلف والجهل. ولا يمكن لبلد أن يحقق قدرته الاقتصادية والاجتماعية ما لم يبدأ بالثورة الثقافية، والثورة الوطنية والاجتماعية هى محرك التنمية التعليمية، والتعليم بدوره يدعم الثورة؛ لأنه يرقى بمستوى الوعى السياسى للشعب، ويعزز مشاركته فى الثورة.

ولقد كانت الرغبة لدى الفيتناميين فى فهم التوجهات والدروس السياسية حافزا للفلاحين على تعلم القراءة والكتابة. وعندما بدأت حركة الإصلاح الزراعى عام ١٩٥٣. أخذت حملة مكافحة الأمية ترتبط بصراع الطبقات فى المناطق الريفية، وتعدو وسيلة لإفهام الفلاحين كيف كانت البنى الاجتماعية والاقتصادية مصدر بؤسهم، واطلاعهم على المزايا التى ستحققها لهم الإطاحة بملوك الأراضى. وفى شمال فيتنام، تم القضاء على الأمية عام ١٩٥٨ فى السهول. وبعد ذلك بثلاث سنوات فى المناطق الجبلية التى تقطنها أقليات، ساعدت الثورة معظمها على تدوين لغاتها.

(ج) كوبا:

وفي كوبا عام ١٩٦٠، نظمت حملة مكافحة كحركة ثورية واسعة النطاق؛ فقد قام ٢٦٨ ألف شاب متطوع من العمال والطلاب والمعلمين بمحو أمية ما يربو على ٧٠٠ ألف أمي خلال عام واحد. واستخدموا كتابًا لتعليم القراءة والكتابة، يتألف من جزء تمهيدى، يليه عرض لأربعة وعشرين موضوعاً تتناول الثورة الأرض والاقتصاد والإمبريالية والديمقراطية، وكلها موضوعات سبق أن تناولها كتاب لتعليم مبادئ القراءة عنوانه (سننتصر)، يتألف بدوره من خمسة عشر درساً، تعرض لمشكلات الثورة موضحة إياها بصورة فوتوغرافية، تساعد الأمي على فهم الدروس وتقدير قيمتها^(٥).

(د) نيكاراغوا:

وفي نيكاراغوا، انبثقت استراتيجية محو الأمية الطموحة من كل المبادئ الفلسفية والحقائق العلمية للثورة. فقد كان أحد المعتقدات الأساسية لحكومة التعمير الوطنية وجبهة التحرير الوطني، هو التركيز على الاعتقاد في أن مشاركة المواطن تعتبر قيمة اجتماعية وحاجة واقعية. وكما هي الحال في الحرب تماماً، يمكن أن يتحقق الانتصار على الأمية في حالة واحدة هي المشاركة النشطة للمجتمع - أي مواطنون يتعلمون من مواطنين، وجيران يعلمون جيراناً - وقد تركزت هذه الإستراتيجية على برنامج تعليمي مكثف، مدته خمسة أشهر، وتديره هيئة قومية للتنسيق تحت إشراف وزارة التعليم يشارك فيه متطوعون لنشر محو الأمية، معظمهم من الطلاب والمدرسين، الذين عبثوا للعمل في الريف، ومن الجيران والعمال للتدريس في المدن. ولقد ارتكزت هذه الاستراتيجية على الأسس التالية:

١- ميلاد الرجل والمرأة الجديدة وتوكيد وجودهما، وأن النيكاراغويين يولدون ويربون على التضحية، والتواضع والنظام والإبداع والعمل الشاق والضمير الحى.

٢- نظام سياسى مستنير وديمقراطى منظم لمشاركة المواطنين فى الحياة السياسية.

٣- سياسة اجتماعية اقتصادية، تقوم على العدالة والخدمات الاجتماعية المرشدة للإنتاج المتزايد؛ من أجل الصالح العام^(٦).

إن محو الأمية في نيكاراغوا والذي وضعت برنامجاً جبهة التحرير الوطني يقوم على أن محو الأمية نوع من التلمذة في الحياة، حيث يتعلم الشخص القادر على القراءة والكتابة من خلال هذه العملية قيمته الأصلية كشخص وإنسان وكصانع للتاريخ، وكممثل لدور اجتماعي مهم، وكفرد له حقوق يطالب بها وعليه واجبات يؤديها.

٢ - المفاهيم الحديثة في النظرية الثورية:

لم تتوقف الحركة في النظرية الثورية، على الرغم من نجاحها في عدد من بلدان العالم التي شهدت ثورات اجتماعية، فهناك تيارات متنوعة تعمل بجد لتطوير هذه النظرية، لكي تتلاءم مع تلك المجتمعات التي لا تعيش حالة ثورة، ولكنها تنشأ التغيير الاجتماعي المقصود والهادف لصالح الجماهير العريضة.

ومن أهم هذه التيارات في تطور مفهوم محو الأمية، التيار الذي ينسب إلى المربي البرازيلي "پاولو فيريري"، وهو ينطلق من فكرة عن الثقافة مؤداها، أن الإنسان هو الذي يبدع الثقافة بعمله. غير أن الإنسان الأمي إنسان مقهور - مضطهد - ولكي تغدو التربية تحريراً وليس استعباداً، ينبغي أن تكفل له القدرة على الرؤية النقدية الواعية لظروف وجوده الاجتماعي وحياته، وأن تتيح له بالتالي أن يكتشف منهج قائم على الحوار، إنه إنسان وليس أداة أو كما مهماً وأنه يلعب دوراً إيجابياً في البيئة المحيطة به.

عندئذ يشعر الأمي، من تلقاء نفسه، بضرورة تعلم القراءة والكتابة؛ حتى يمكنه أن يحسن التصرف ويسعى إلى تغيير الواقع، وهنا يمكن أن يبدأ محو أميته من خلال عملية تدريب ذاتية تنطلق بالتدريج من الداخل نحو الخارج بفضل جهد يبذله الأمي بنفسه وبعاونه المربي في تحقيقه. وهكذا تندمج الطريقة والمحتوى في كيان واحد؛ بحيث يتعدى الفصل بينهما:

وينطلق "پاولو فيريري" من مجموعة من المسلمات، أهمها:

١- أن العمل الثوري لا يمكن أن يتجزأ في مرحلتين، مرحلة يختص فيها بالوعي، والأخرى يختص فيها بالعمل؛ إذ ينبغي دائماً أن يتم كل من الوعي والعمل في مرحلة واحدة.

٢- وأن قيمة عمل الإنسان تكمن في قدرته على تغيير العالم.

٣- وأن الثورة ليست منحة يقدمها القادة للأفراد؛ ذلك أن الأفراد إن لم يبدأوا فى تحرير أنفسهم بأنفسهم فى عمل تضامنى، فلن يمكن للقيادة أن تحررهم.

٤- وأن التعليم الذى نمارسه فى مدارسنا وفى جامعاتنا لا تستهدف منه سوى السيطرة على عقول الطلاب، بجعلها بنوكاً نخزن فيها ودائعنا المصرفية من أجل استلابهم.

٥- وأن القاهرين يكرسون القهر بالاستغلال والغزو الثقافى والاستلاب الحضارى، وأن بقطة الحسن النقدى تؤدى بالضرورة إلى إظهار السرفس الجماعى؛ لأن ما يرفضونه أثر من آثار مجتمع القهر.

بعد هذه المسلمات التى يسلم بها "پاولو فيريرى" يطرح المشكلة الرئيسية فى تعليم المضطهدين - المقهورين - وتتركز حول سؤال رئيسى، هو: كيف يستطيع المقهورون والذين لا يشعرون بوجودهم المتحقق أن يسهموا فى تطوير أسلوب تعليمى يستهدف تحريرهم؟ ويجب پاولو فيريرى عن ذلك السؤال بنظريته فى تعليم المقهورين.

(أ) تعليم المضطهدين - المقهورين:

إن تعليم المقهورين كممارسة إنسانية من أجل الحرية لابد له أن يمر بمرحلتين متميزتين، فى المرحلة الأولى: يستجلى المقهورين عالم القهر ومن خلال ممارستهم للنضال يلتزمون بتغيير هذا الواقع. وفى المرحلة الثانية: أى بعد أن تتضح حقيقة القهر لا يصبح التعليم من أجل المقهورين فقط، بل يصبح من أجل الرجال كلهم لأجل تحقيق حريتهم الدائمة، وفى كلتا المرحلتين، فإن النضال وحده هو الذى يتصدى للثقافة التسلط.

فى المرحلة الأولى، يبدأ المقهور رؤية جديدة لعالم القهر المفروض عليه.

وفى المرحلة الثانية ينزع عن نفسه الأوهام، التى خلقتها فى نفسه ظروف الوضع السابق، وعلى ذلك فإن تعليم المقهورين فى المرحلة الأولى لابد له أن يثير الوعى بحقيقة وجود المقهور، وحقيقة وجود القاهر، أو بمعنى آخر حقيقة وجود رجال يمارسون القهر على الآخرين، ورجال يعانون من ويلات هذا القهر، لابد لهذا النوع من التعليم من ملاحظة سلوك المقهورين وأخلاقياتهم ونظرتهم إلى العالم؛ ذلك أن المقهورين يمارسون فى كثير من الأحيان وجوداً متناقضاً أصلته فيهم نزعة الاضطهاد

والعنف، وعلينا أن نعرف أن أى وضع يستغل فيه إنسان آخر أو يعطل قدراته، فى تحقيق ذاته، هو ضرب من القهر العنيف، وأن غلف فى إطار الكرم الزائف؛ ذلك أن مثل هذا السلوك يحول دون ممارسة الكينونة الذاتية للإنسان^(١).

(ب) التعليم الذكى:

يقوم التعليم الذكى على فكرة مؤداها أن المتعلم مجرد ذاكرة ومخزن للمعلومات والمعارف، يطلب منه استرجاعها وقت اللزوم، وهو النمط السائد فى كل دول العالم المتخلف ومنها مصر طبعاً. كما أنه يقوم على فكرة التسلط واحتكار المعرفة من قبل المعلم حيث:

- المعلم يعرف كل شىء، والمتعلم لا يعرف أى شىء.
- المعلم يعلم والمتعلم يتلقى.
- المعلم يفكر والمتعلم لا يفكر.
- المعلم يتكلم والمتعلم يسمع.
- المعلم يختار ويفرض اختياره والمتعلم يذعن.
- المعلم يتصرف والمتعلم يعيش فى وهم التعرف من خلال عمل المعلم.
- المعلم يختار البرنامج والمحتوى والمتعلم يتأقلم مع الاختيار.
- المعلم هو قوام العملية التعليمية والمتعلم نتيجتها.

وفى ضوء ذلك، فليس من المستغرب أن يعتبر المفهوم البنكى الرجال كائنات متأقلمة وسهلة القيادة، والحقيقة هى أنه كلما تأكدت حقيقة أن الطلاب مجرد مخازن للمعلومات، قل وعيهم بالعالم المناط بهم تغييره؛ فقبولهم لهذا الدور السلبي المفروض عليهم يعنى بالضرورة تأقلمهم المستمر مع الواقع المفروض عليهم، والمعرفة المبتسرة التى أريد لها أن تملأ عقولهم، ومن هنا يتضح أن مهمة التعليم البنكى تتركز فى تقليل القدرة الإبداعية عند الطلاب، أو إلغائها تماماً من أجل خدمة أغراض القاهرين، الذين لا يرغبون فى أن يصبح العالم مكتشفاً لهؤلاء، أو أن يصبح موضوعاً للتغيير، فالقاهرون بغرائزهم ضد أى محاولة فى التعليم، تستهدف تنمية الملكة النقدية، وتفرض النظرة الجزئية لحقائق العالم^(٨).

(ج) - التعليم الحوارى - التربية الثورية:

فى نظام التعليم الحوارى - وهو نقيض التعليم البنكى - يكون التعليم عن طريق طرح المشكلات، حيث يبدأ فى تطوير الملكة النقدية للمتعلمين، من خلال طريقتهم فى الحياة ومعطيات العالم الذى يعيشون فيه.. إنهم يبدأون فى رؤية العالم لبس على أنه كتلة جامدة، بل على أنه حركة مستقلة عن الكينونة، التى يرى الإنسان بها هذه العلاقة أو لا يراها. فمن المؤكد أن أسلوب الفعل الذى يتخذه الإنسان فى الحياة يعتمد إلى حد كبير على نظرته إلى العالم، واستنادا على ذلك، فإن علاقة المعلم والمتعلم والمتعلم والمعلم تتعكس على كل منهما، وعلى العالم دون عزل الانعكاس على الواقع. وينشأ بذلك ما نسميه الفكر والعمل^(٩).

(د) برنامج التعليم الحوارى:

يعتمد برنامج التعليم الحوارى، وهو فلسفة باولو فيريرى فى تعليم الأميين المضطهدين، على أننا يجب ألا نتحدث إلى الناس عن آرائنا نحن فى العالم، أو أن نفرض عليهم ما نراه صحيحا، بل يجب أن ندخل معهم فى علاقة حوارية يكون محورها آراءهم عن العالم.

وسندرك من هذا الحوار أن آراءهم عن العالم هى صميم خبرتهم ووعيمهم به، والعمل السياسى والتعليمى الذى لا يتنبه إلى هذه الحقيقة، فسيفصل نفسه فى إطار المفهوم البنكى أو الوعظى. وبالتالي فلن يتمكن من حل قضايا التقدم والتغيير، ففى مثل هذا المنهج كثيرا ما يتحدث المعلمون والسياسيون بلغة لا يفهمها الناس، وذلك ما يحتم أن تكون لغة المعلم والسياسى - الذى هو بدوره معلم أيضا - شبيهة بلغة الناس تعمل بفكرهم وآرائهم، وذلك ما يتطلب من المعلم السياسى؛ كى يوصل مفهوماته إلى الناس أن يفهم ظروفهم والطريقة المثلى للتحاور معهم؛ ذلك أن عملية التعليم الحققة هى التى تقود المتعلمين إلى الحرية، وتتم هذه العملية بطريقة حوارية عن التصورات المبدعة وتحرك وعى الناس لتمثل هذه التصورات، وذلك ما يحتم أن تكون مادة الحوار مبنية على آراء الرجال عن العالم، بل ومستوى هذه الآراء فى رؤية العالم^(١٠).

ولهذا السبب، فإن المفردات التى تتعلمها مجموعة من الأميين لا تفرض عليهم من الخارج وإنما تصدر من الرصيد اللغوى، الذى يمتلكونه بالفعل وتختار لهذا الغرض

"كلمات أساسية"؛ تبعاً لدلالاتها وقيمتها فى تركيب الجمل وما تنطوى عليه فى أذهانهم من مضامين اجتماعية ثقافية، مثل: شعب، أرض، منزل، قصر، عمل، جفاف، انتخاب، ديمقراطية، حرية، سياسة، وتوضح كل كلمة بلوحة، تتناول أموراً مشتقة من حياة المجموعة، ويتعلم الأمى مقاطع الألفاظ ومجموعات الأصوات، ويركب كلمات أخرى من المقاطع التى تعلمها. ويتمكن خلال فترة شهر ونصف أو شهرين من قراءة الصحف، وكتابة خطابات بسيطة، ومناقشة بعض المشكلات التى تهمة على الصعيد المحلى والعالمى.

وأخيراً إذا كانت النظرية الثورية قد ظهرت فى أوائل القرن العشرين مع انفجار الثورات الاشتراكية فى آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية، وارتبط مفهوم محو الأمية وتعليم الكبار بفاعلية النظام السياسى الجديد، الذى يتوقف دوره وفاعليته على محو الأمية لدى الجماهير المنحاز إليها أصلاً. وكان إنجاز محو الأمية من أعمال الثورات الاجتماعية، إلا أن الإضافات التى أضافها المربى البرازيلى باولو فيريرى، والمتمثلة فى تيار "الوعى" تشكل نظرية ورؤية جديدة للمجتمعات البورجوازية، والتى لم تتم فيها الثورة الاشتراكية بعد، ويناط بالحركة السياسية الثورية إنجاز مهام الثورة الاشتراكية وتشكل هذه النظرية مدخلاً وفلسفة جديدة للمجتمعات المتخلفة للقضاء على الأمية، بهذا الفهم الجديد والثورى وتلك الصيغة، التى نجحت فى أمريكا اللاتينية بجهود باولو فيريرى وغيره. وسيظل هذا رهناً بفاعلية النظام السياسى ودفاعه عن مصالح الجماهير لدفعها؛ لإحداث حركة واعية، تجعلها قادرة على تحمل أعباء الوطن وتنمية وتحقيق أكبر قدر من المشاركة السياسية، من خلال الصيغ والأشكال المطروحة فى النظام السياسى القائم.. ومن هنا تتضح العلاقة التبادلية بين فاعلية النظام السياسى والأمية، حيث تشكل الأخيرة إحدى المهام الوطنية والثورية أمام توجهات النظام السياسى، وتعبيره عن مصالح الجماهير الشعبية التى ما تزال تحت نير الأمية.

ثالثاً: الجهود الشعبية فى التصدى للمشكلة:

على الرغم من وجود الأمية بنسب مرتفعة أثناء الاحتلال البريطانى لمصر، إلا أن الجهود الشعبية التى قام بها الحزب الوطنى - مصطفى كامل - منذ عام ١٩٠٧. والمتمثلة فى إنشاء (مدارس الشعب) لتعليم القراءة والكتابة للعمال والفلاحين كانت

بداية طيبة للتصدي للمشكلة شعبياً، ويرجع اهتمام الحزب الوطنى بتلك المشكلة، إلى تزايد الحركة الوطنية الصاعدة حينذاك، والتي كانت تدخل فى معركة مباشرة مع الاستعمار البريطانى. وإحساس الحركة الوطنية بأنها غير قادرة بمفردها على المواجهة المباشرة للنفوذ البريطانى فى مصر، حاول الحزب الوطنى تعبئة الجماهير الشعبية سياسياً وتوعيتها؛ لتكون السند الطبيعى للحركة الوطنية. واستمرت مدارس الشعب تلعب دورها التثويرى فى توعية وتعبئة الجماهير حتى قيام ثورة ١٩١٩، وبعد ذلك توقفت الجهود الشعبية، إلا ما استطاعت القوى الوطنية أن تقدمه من خلال الأحزاب السياسية، التى تركزت جهودها الأساسية فى التصدي للاستعمار البريطانى، وإقامة حياة نيابية فى مصر بعد عام ١٩٢٣.

إلا أن فكرة مدارس الشعب عادت مرة أخرى للظهور مع بداية الحكم المحلى عام ١٩٦١؛ حيث تم إنشاء بعض هذه المدارس فى محافظة القاهرة، وتم إنشاء مدارس أخرى للتجربة فى محافظة الإسكندرية بين عامى ١٩٦٤-١٩٦٦. ولكن لأن التجربة قامت على أساس بيروقراطى، ولم تعط القيادة السياسية حينذاك الأهمية، كذلك لم يلتفت إليها التنظيم السياسى الوحيد فى البلاد "الاتحاد الاشتراكى"، فإن التجربة سرعان ما فقدت أهميتها فى خضم الأحداث. وعلى الرغم من أن الهزيمة السياسية والعسكرية والاقتصادية لنظام ٢٣ يوليو، والتى أدت إلى انكسار مسار السياسة الوطنية والقومية على كافة الأصعدة، قد وقعت عام ١٩٦٧، وكان يلزم ذلك تعبئة الجماهير وتوعيتها بأبعاد المخطط الأمبريالى لضرب النظام السياسى - إلا أن ذلك لم يحدث، وأخذت القيادة السياسية - النظام السياسى - تتعامل مع الجماهير بشكل علوى، ومن خلال الأحاديث والخطب، التى لم تكن بقادرة على إحداث الوعى والمشاركة السياسية لتلك الجماهير.

رابعاً: الجهود الرسمية للتصدي للمشكلة:

وبعد ثورة يوليو ١٩٥٢. تركزت الجهود جميعها فى يد الدولة؛ نظراً لأن الدولة قامت بدءاً من عام ١٩٥٣ بتصفية الأحزاب السياسية والحركة الوطنية، وأقامت منظماتها السياسية المتمثلة فى "هيئة التحرير" و"الاتحاد القومى" و"الاتحاد الاشتراكى" و"حزب مصر" ثم أخيراً "الحزب الوطنى" أنور السادات - وترتب على ذلك إنهاء دور القوى الشعبية ومبادراتها فى جهود محو الأمية فى مصر. وأعلنت الدولة رسمياً

القانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣، والمعدل بالقانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦، بالتصديق للمشكلة وتحقيق أفضل النتائج. ثم صدر القانون رقم ٦٧ لسنة ١٩٧٠، والذي حدد المسؤولية بأنها "مسئولية قومية سياسية تستهدف تعليم المواطنين الأميين، ورفع مستواهم ثقافياً واجتماعياً ومهنياً، وتم تشكيل مجلس أعلى لمحو الأمية وتعليم الكبار بقرار جمهورى رقم ٣١١ لسنة ١٩٧١، وتوالت التشريعات والقوانين بعد ذلك، ولقد تم أخيراً فى عام ١٩٨٣. إنشاء جهاز أعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية يضم عديداً من الخبراء ورجالات السياسة والدولة، وممثلين عن الأحزاب السياسية الرسمية (التجمع - العمل - الأحرار - الوطنى)، هذا إلى جانب المجالس القومية المتخصصة، وغيرها من الجهات الرسمية المعنية بقضية تعليم الكبار ومحو الأمية.

خامساً: الحصاد المر:

على الرغم من الأهمية التى يحتلها جهاز الدولة البيروقراطى فى مصر منذ زمن بعيد، وعلى الرغم أيضاً من أن الدولة هيمنت على الاقتصاد والسياسة المصرية قرابة الثلاثين عاماً الماضية، والتى غاب فيها دور الجماهير الشعبية فى المشاركة السياسية فى إدارة نظام الحكم، وصناعة القرار السياسى والوطنى؛ فنحن نجد أن الجهود العديدة التى بذلت فى التصدى لهذه المشكلة القومية، لم تحقق المرجو منها بالكف والكيف المطلوبين، بل يمكن أن نعتبر هذه الجهود فى جانب الإخفاق وليس النجاح. ففى عام ١٩٤٧، كان هناك حوالى ١٠ ملايين أمى، من بين ١٢ مليوناً هم سكان المجتمع البالغين ١٠ سنوات فأكثر، وفى عام ١٩٦٠، كان هناك حوالى ١٢ مليون أمى من بين ١٧ مليوناً هم سكان المجتمع البالغين ١٠ فأكثر. وفى عام ١٩٦٦، كان هناك ١٣ مليون أمى من بين سكان المجتمع البالغين ١٠ سنوات فأكثر. وفى ١٩٧٦، كان هناك حوالى ١٦ مليون أمى من بين ٢٧ مليون هم سكان المجتمع البالغين ١٠ سنوات فأكثر، على الرغم من أن النسبة فى انخفاض؛ حيث بلغت عام ١٩٤٧ حوالى ٧٥% وعام ١٩٦٠ حوالى ٧٠% وعام ١٩٦٦ حوالى ٦٣% وعام ١٩٧٦ حوالى ٥٦,٥%، ويرجع ذلك إلى أنهم يتزايدون - فى العدد - بنسبة أقل من عدد السكان ككل - الذين تزيد أعمارهم عن ١٠ سنوات فأكثر - ويمكننا إضافة "الملمين بالقراءة والكتابة"، كما نسميهم جهات التعداد والإحصاء فى مصر إلى نسبة الأميين، حيث إن الفارق بين

الأمي والملم بالقراءة والكتابة فارق ضئيل؛ لأن هؤلاء سرعان ما ينضمون إلى جيش الأمية من جديد، فتصبح النسبة الحقيقية حوالى ٨٢% لعام ١٩٧٦^(١٢).

سادساً: الخلل البنىوى فى النظام التعليمى:

وإذا كان هذا هو الحصار المر الذى تم جنيه من الجهود الرسمية، وعلى مدى خمسة وثلاثين عاماً، تملك فيها الدولة كل وسائل الإنتاج، فيما عدا سيارات الأجرة حتى عام ١٩٧٤. وتحصل البرجوازية البيروقراطية على فائض القيمة، كاملاً؛ لتحقيق مكاسب لصالحها، وتملك الدولة إلى الآن سلطة إصدار القرار السياسى بمفردها حتى فى وجود أحزاب مشلولة الحركة والفاعلية، بالعديد من القوانين والتشريعات (سيئة السمعة) التى تركز سياسة الحزب الواحد والحاكم الفرد، وتملك الدولة كل الإمكانيات البشرية والمادية، فإذا كان ذلك كذلك فإن المقارنة بين تعداد عام ١٩٦٠ وعام ١٩٧٦، تبقى مزيداً من الضوء على تلك الجهود، وتوضح مسارها الحقيقى، كما توضح المقارنة وجود خلل بنىوى فى النظام التعليمى، وهى فى النهاية سوف توضح أهمية - أو عدم أهمية - محو الأمية فى مصر.

جدول (١):

التوزيع النسبى للسكان

(١٠ سنوات فأكثر حسب الحالة التعليمية).

تعداد عام ١٩٧٦			تعداد عام ١٩٦٠			الحالة التعليمية
جملة	إناث	ذكور	جملة	إناث	ذكور	
٥٦,٥	٧١,٠	٤٣,٢	٧٠,٥	٨٤,٠	٥٦,٩	أميون
٢٥,١	١٦,٢	٣٣,٢	٢٢,٥	١٢,٤	١٢,٦	ملمون بالقراءة والكتابة
١٦,٢	١١,٦	٢٠,٤	٦,٢	٣,٤	٩,٠	مؤهلات أقل من العليا
٢,٢	١,٢	٣,٢	٠,٨	٠,٢	١,٥	مؤهلات عليا
١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	١٠٠,٠	الجملة

وبقراءة الجدول السابق قراءة تربوية، يتضح لنا عديد من الحقائق^(١٣):

- انخفاض نسبة الأمية من ٧٠,٦% إلى ٥٦,٥% (أى ١٤% خلال ستة عشر عاماً) ولقد تساوى هذا الانخفاض بين كل من الذكور والإناث، إلا أن التباين فى نسبة الأمية بينهما ما زال مرتفعاً فى كل من تعداد عام ١٩٦٠، ١٩٧٦.

- تزايد الحاصلين على مؤهلات أقل من العليا (الذين أمضوا سنوات المرحلة الإعدادية والثانوية وما يعادلها) فى كل من التعدادين، وبالنسبة للذكور والإناث على حد سواء؛ حيث بلغ النمو أربعة أمثال للإناث مقابل الضعف للذكور.

- وجود ارتفاع واضح فى نسب أصحاب المؤهلات العليا، فى حين أن النمو الإجمالى لهؤلاء - فى تعداد ١٩٧٦ - حوالى ثلاثة أضعاف مثيله فى تعداد عام ١٩٦٠ - وقد بلغ النمو للإناث حوالى ستة أضعاف مقابل الضعف بين الذكور.

ويتضح مما سبق أن النظام التعليمى - كما توضحه الحالة التعليمية - يعانى من خلل فى بنيته الأساسية، فبينما تصل نسبة الأمية إلى هذا الحجم الكبير - على الرغم من انخفاضها النسبى عن ذى قبل - تضاف إليها نسبة كبيرة، مشكوك فى قدرتها على التخلص من الأمية - الملمين بالقراءة والكتابة، نجد أن هناك نمواً مطرداً فى معدل الحاصلين على مؤهلات عليا أو أقل من العليا، يبلغ فى جملة حوالى ثلاثة أمثال خلال ستة عشر عاماً، وفى تفصيلاته لا يقل عن الضعف ويتزايد حتى يصل إلى ستة أضعاف. وذلك بجسد خلا بنيويًا فى النظام التعليمى برمته. هذا إلى جانب تغذية النظام التعليمى لجيش الأمية بأعداد متزايدة سنوياً من المتسربين من مراحل التعليم الأولى؛ حيث نجد أن نسبة القبول عام ١٩٧٥ بلغت حوالى ٧٧,٥%، وبلغت نسبة التسرب حوالى ١١% تقريباً، إلى جانب أن تعداد عام ١٩٧٦ يدلنا على أن نسبة الاستيعاب فى التعليم الابتدائى بلغت ٦٠%، و ٥٠% للتعليم الإعدادى و ٤٢% للتعليم الثانوى العام، وفى تعداد ١٩٨١/٨٠ بلغت جملة المقبولين بالتعليم الابتدائى عام وأزهى للأطفال فى سن ٦-١٢ سنة ٦٧,١%. وبلغت جملة المقبولين بالتعليم الثانوى وما فى مستواه عام وأزهى للأطفال فى سن ١٥-١٨ سنة ٤٩,٥%، وبلغت جملة

المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا والمتوسطة في سن ١٨-٢١ سنة ٢٠,٧%، وفي عام ١٩٨٢ بلغت نسبة الاستيعاب في التعليم الابتدائي (المسمى التعليم الأساسي) ٨٢,٥% من جملة الأطفال، الذين هم في سن الإلزام (٦-٨ سنوات) وبذلك؛ فإن عدم الالتحاق والحركة يدفعان النظام التعليمي إلى تغذية الأمية من المنبع بعدم الاستيعاب الكامل في التعليم الابتدائي، على الرغم من أن الوزارة قد طبقت تجربة التعليم الأساسي - دون مشورة الخبراء ورجال التربية غير الرسميين - بهدف الخروج من مأزق عدم الاستيعاب الكامل للأطفال الذين هم في سن الإلزام. إن تصميم التعليم الابتدائي على كل الأطفال في سن الإلزام، وتوفير مكان لهم بالمدرسة هو أحد السبل لسد منابع الأمية منذ البواكير الأولى لها، وإن عجز النظام التعليمي الحالي، والذي يكرس تخلف الذهنية والتبعية ومحاكاته للنموذج الغربي للتعليم، المستوحى أصلاً منه، لدليل على أن الجهود التي سوف تبذل وتبذل فعلاً لن تتوصل، بأي حال من الأحوال، إلى القضاء على الأمية في مصر؛ لأن الدولة - النظام السياسي - تنظر إلى جهود نحو الأمية على اعتبار أنها عمل إداري بيروقراطي، يبدل الوزراء المختصون ببعض البيانات الإحصائية المشكوك في صحتها - عن التقدم نحو القضاء على المشكلة أمام شاشات التلفزيون والبرلمان والمؤتمرات، التي تستوجب أن يعدد الوزير المختص دور وزارته في نحو الأمية وتعليم الكبار، ولا ينظر إلى المشكلة على اعتبار أنها أحد معوقات التنمية الشاملة المنشودة. وعلى اعتبار أيضاً أنها مشكلة قومية ووطنية، تدلل على مدى فاعلية النظام السياسي وتوجهاته السياسية نحو الجماهير الشعبية صاحبة المصلحة الحقيقية في تقدم المجتمع.

سابعاً: الأمية والقهر السياسي:

نحن لا نعتبر ضيق النظرة إلى مشكلة الأمية، عملاً من أعمال المصادفة البحتة، ولكنه عمل إرادي واختياري، حيث يعلم النظام السياسي أن وجود الأمية بهذه النسب المرتفعة يحقق من خلاله مكاسب في تضليل وتزييف وعي الجماهير وقهرها سياسياً، حيث نجد في كل الخطب السياسية التي تلقى من قبل القيادة السياسية - بدءاً من رئيس الجمهورية وانتهاءً بكبار موظفي الدولة وصغارهم - للجماهير الشعبية، نوعاً من التضليل، فحينما يتعلق الخطاب بحقوق ومصالح هذه الجماهير، فسي رغبتها في

الممارسة الديمقراطية ورفع القيود عنها وإلغاء القوانين والتشريعات التي تعوق العمل السياسي لهذه الجماهير، فإن القيادة السياسية تتهم هذه الجماهير بأنها أمية، وأن نسبة الأمية في صفوفها كبيرة، وعلى ذلك يبقى الحال على ما هو عليه إلى أن تمحى أمية الجماهير فتحصل على حقوقها - كيف؟ - وحينما يتعلق موضوع الخطاب - وربما يكون بعد فقرة أو فقرتين من المصادرة على حق الجماهير - بتأييد النظام السياسي أو استفتاء هذه الجماهير على أحد التشريعات التي تعوق حركتها وفاعليتها، فإن القيادة السياسية تشيد بهذه الجماهير وبوعيا وحرصها على الممارسة - وتكون نتيجة الاستفتاء طبعاً ٩٩,٩٩% - أن هذه المغالطة، بل والتناقض في الخطابات السياسية الموجهة للجماهير يحمل في طياته نوعاً من القصد في أن قيادة الجماهير الأمية، خير من قيادة الجماهير الواعية والمستنيرة وتكريساً لسياسة القهر، وتزييف الوعي لدى هذه الجماهير في حالة تعارض مصالحها مع مصالح الصفوة الحاكمة - النخبة - التي تلجأ إلى شتى الأساليب الدفاعية عن مصالحها وطموحاتها.

ثامناً: الفهم الصحيح لمحو الأمية والتنمية الشاملة:

إن مشكلة الأمية في كل أبعادها، لم تعد مشكلة تعليمية أو تربوية فقط، بل هي في الأساس مشكلة حضارية - وذلك يستتبع منا تحرير مفهوم الأمية من إطاره الضيق المقصور على تعليم القراءة والكتابة والحساب، ومن اعتباره أيضاً نشاطاً تربوياً وتعليمياً من الدرجة الدنيا ليستوعب الأبعاد الحضارية والاجتماعية المنبثقة عنها، وبحيث يصبح اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب ليس هدفاً في حد ذاته، بقدر ما يجب أن يكون وسيلة لبلوغ غايات أهم، ومن هنا ينبغي توظيف تلك المهارات المكتسبة في سياق التقدم لتحقيق المشاركة الإيجابية في بناء المجتمع، والقيام بالمسؤوليات التي تقتضيها المواطنة الصالحة، ومن أهمها: المشاركة في القرار السياسي وصياغته، والمشاركة الديمقراطية في القضايا الملحة المطروحة على ساحة العمل الوطني، والنظر إلى الأمي باعتباره مواطناً ذو أهلية كاملة وله حق إبداء الرأي في كل القضايا التي تمس حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

إن النظر إلى محو الأمية بغير ذلك فهو لخطأ، لن يفيد كثيراً في تقدم المجتمع، وتحقيق أفضل النتائج في تنمية شاملة تستهدف تحقيق تحرير ثوري وجذري ومخطط

فى العلاقات الاقتصادية القائمة، وفى القاعدة الاقتصادية والبنى الفوقية، فى هيكل الاقتصاد الوطنى المشوه، وفى التركيب الطبقي فى المجتمع، كما تستهدف إقامة بناء وطنى متوازن وديناميكي متطور باستمرار، وتعتمد على الإمكانيات والقدرات الفعلية والكامنة فى الاقتصاد والمجتمع، وتقيد من العلاقات الاقتصادية الدولية إلى أقصى حد ممكن، وتستند إلى دور الدولة القيادي وقطاعها الاقتصادى، المهيمن على العملية الاقتصادية، وإلى المشاركة الديمقراطية للجماهير الشعبية الواسعة فى عملية التغيير المنشودة. وتعتبر هذه التنمية الشاملة الوعاء الذى يحتوى بوضوح، ويجسد بدقة كبيرة مضمون السياسة التى تسعى إلى تحقيقها عبر تلك الخطط الاقتصادية، والتى تعتبر تجسيدا مباشراً لطبيعة السلطة السياسية^(١٤).

إن ذلك الفهم الصحيح لمحو الأمية وتعليم الكبار والتنمية الشاملة المستهدفة، سوف يضع مسئوليات جديدة على النظام السياسى وفاعليته وعلى الجماهير الشعبية أيضاً، ولكن نظراً لأن النظام السياسى - رغم تعدد الأحزاب الشكلى - يملك إصدار القوانين والتشريعات فى أقل زمن ممكن - وكافة الوسائل المادية - فإن الجماهير مطالبة بالمبادرة بالخروج من العزلة - المفروضة عليها من قبل النظام السياسى - إلى الحركة الواعية والنشطة فى مجال العمل العام والعمل الديمقراطى؛ لكى تشارك حقيقة فى صياغة الفهم الجيد للمشكلة وتدير الوسائل والأدوات، التى تستطيع عن طريقها أن تحقق الغايات المرجوة، من خلال حركة شعبية واعية مهتدية بطبيعتها الوطنية ومسترشدة بها.

تاسعاً: ضرورة استجابة القرار السياسى لمطالب الجماهير:

ينطلب الفهم السابق لمحو الأمية حشد كل الطاقات الجماهيرية المتاحة، وتوفير كل الإمكانيات المادية والعلمية اللازمة لها، وفتح الباب على مصراعيه أمام التنظيمات الجماهيرية لتقديم الإسهامات الفعلية الممكنة، وتشجيع الجهود الذاتية والتطوعية فى مواجهة شاملة لمناشط الحياة، أملاً فى تحديث وتطوير المجتمع، وما يشتمل عليه؛ باعتبار أن تحديث المجتمع هو الذى سيدفع بالأميين إلى التحرر من آثار أميتهم، وعلى أساس أن الأمية فى طبيعتها إفراز طبيعى للحياة المتخلفة فى المجتمع.

ولاشك أن المبادرات الشعبية من قبل التنظيمات الجماهيرية، التى تتمثل فى النقابات العمالية والمهنية والجمعيات الاجتماعية والثقافية والنسائية وتنظيمات الشباب واتحادات الطلاب المجمدة حالياً - إلى جانب الأحزاب السياسية القائمة "الوطنى - التجمع - العمل - الأحرار" ما تزال ضعيفة فى حاجة إلى دعم وتشجيع. إن هذه القوى الاجتماعية ينبغى أن يكون لها إسهام واضح وفعال فى الجهد المبذول، وأن تدرس على المستوى القومى وعلى المستوى المحلى وسائل اجتذاب هذه القوى للعمل، بآتاحة أكبر قدر من المرونة والحركة لعملها وتخليصها من القيود البيروقراطية والبوليسية المفروضة عليها من قبل النظام السياسى.

فعلى الرغم من أهمية القرار السياسى وفاعليته فى الحملات القومية لمحو الأمية، حتى لو صدرت من القمة وأعلى المستويات فى القيادة السياسية، إلا أنه لا يكفى ولن تكون له جدوى اجتماعية ومردود إيجابى، إذا لم يتفاعل مع الإرادة الشعبية وتنبهات المنظمات الجماهيرية والمهنية والأحزاب السياسية، وذلك يستلزم أن يصدر القرار السياسى من تلك الهيئات والأحزاب السياسية ويعبر عن إرادتها وطموحاتها؛ لأن القرار السياسى عندما يترجم إلى خطة عمل، يجب أن يلقى استجابة من الأجهزة التنفيذية المسنولة عن وضع إستراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار موضع التنفيذ، كما أنه يجب أن يلقى استجابة وقبولاً من الجماهير صاحبة المصلحة فى هذا القرار أو ذاك وخاصة من الأميين منهم.

إن تحول القرار السياسى إلى حركة جماهيرية وعمل تنموى، يتطلب توفير المناخ الديمقراطي، الذى يحمى الأميين ويدفعهم، بل ويحاصرهم للالتحاق بمراكز محو الأمية، ويجب أن تكون الثقة متبادلة بين القيادات السياسية والجماهيرية من حيث الإخلاص وحسن النوايا؛ مما يؤدى إلى التعاون والتنسيق والتكامل فى الجهود لوضع القرار السياسى موضع التنفيذ والتطبيق العملى إن إخلاص السلطة الحاكمة - الصفوة - للجماهير الكادحة من الأميين - أمر مشكوك فيه أصلاً - وثقة الجماهير الشعبية بالقيادة السياسية وتفاعلها الحى والواعى هو ضمان نجاح القرار السياسى فى تدعيم الحملة القومية لمحو الأمية.

عاشراً: ما العمل؟ المدارس الشعبية – صيغة قديمة:

فى ضوء ما سبق يمكن أن نقترح تصوراً مبسطاً لمحو الأمية وتعليم الكبار فى مصر فى ضوء الإمكانيات المادية والبشرية، وكذلك فى ضوء الفهم السابق لمحو الأمية وللتنمية الشاملة، انطلاقاً من المفهوم السابق لمحو الأمية، المتعلق بموضوع إثارة الحوار والجدل بين المعلم والامى، وأن يكون المعلم من بيئة الامى نفسها؛ حتى لا يحدث نوع من الاستعلاء من قبل المعلم، من خلال برنامج مبسط يوضع "مع" الامى، وليس لـ "الامى"، لا يعتمد فقط على القراءة والكتابة والحساب، ولكنه يرتبط بالمشكلات القائمة والمعاشة للامى ومناقشاتها معه، وإثارة الحوار والجدل حولها، وذلك سوف يرقى من وعيه وشعوره بالانتماء لوطنه وأهمية محو أميته ليس للكسب المادى الذى يعود عليه، بل لفائدة أكبر وأعم تعود على المجتمع ككل، فنحن نملك ١٢ جامعة والمئات من الكليات الجامعية والمعاهد العليا، المنتشرة على ربوع القطر، ونملك كذلك ١٩ كلية للتربية على مستوى الجمهورية من العريش لأسوان للإسكندرية، ويمكن أن تقوم كليات التربية والكليات والمعاهد الأخرى بما يلى:

- ١- كليات التربية والمناطق بها إعداد المعلم للمراحل التعليمية المختلفة يمكن أن تضيف إلى مناهجها مادة "محو الأمية وتعليم الكبار"، وتدرس للطلاب بها، على أن يركز على أهمية محو الأمية وتعليم الكبار، كما سبق أن وضحنا.
- ٢- أن يقوم طلاب كليات التربية - أثناء الدراسة والعطلات - بالعمل فى مدارس الشعب - المدارس الشعبية - التى يجب أن تفتح فى المحافظات والمراكز والقرى والكفور والنجوع مستخدمين كافة الأبنية الحكومية وغير الحكومية من مستشفيات ومدارس ومساجد وأندية رياضية ومجالس محلية.. وغيرها، على أن يكون ذلك ضمن خطة تدريب طلاب كليات التربية أثناء السنوات النهائية، وأن تكون مادة دراسية مستقلة تقاس بالنتائج المحققة منها، ويتم تقويم الطلاب فى ضوء النتائج، وبدلاً من مادة التربية العملية التى يقوم بها طلاب كليات التربية وتمارس بشكل روتينى بحث ولا يحقق الطلاب من دراستها نفعاً. على أن تكون هناك حرية للحركة، حيث يقوم الطالب بالعمل فى المدارس الشعبية بقريته أو مركزه أو محافظته، وأن تتم متابعة دورية لذلك من قبل أساتذة كليات التربية.

٣- أن يقوم خريجو الجامعات والمعاهد العليا عموماً، والذين ينتظرون التعيين عن طريق القوى العاملة ثلاث أعوام، ثم يعينون في أعمال لا تمت إلى تخصصاتهم وأنواع دراستهم بصلة - بالعمل في المدارس الشعبية كل من محافظته - وأن يكون ذلك بديلاً عن ما يسمى "الخدمة العامة"، والتي أثبتت فشلها الذريع، وما زالت الشئون الاجتماعية متمسكة بها - كأداة لشغل وقت الفراغ للخريجين إلى أن يبرزوا بإحدى وظائف الدولة.

٤- أن تقوم المصانع والوحدات الإنتاجية المختلفة بفتح المدارس الشعبية، وأن يوفد المعلمون للتدريب في كليات التربية أو يقوم طلاب كليات التربية والكليات والمعاهد العليا الأخرى بالتدريس في هذه الوحدات الإنتاجية، وكذلك يمكن أن يساعد في هذا العمل الوطني المتطوعين من الهيئات والمنظمات والأحزاب السياسية والمعلمين والمحاليين على المعاش ولا يجدون عملاً كريماً، يمكن أن يساعدهم على قضاء بقية عمرهم، كمواطنين ذوي نفع وفائدة للمجتمع.

٥- أن تقوم كل مدرسة شعبية بتقويم تجربتها ذاتياً كل سنة أو كل ستة أشهر، وأن يقتصر دور الجهاز الأعلى لمحو الأمية وتعليم الكبار ودور كليات التربية على تقديم المعونات المادية والخبرة الفنية - على أن توكل المسؤولية كاملة للعاملين بالمدرسة المقترحة والتوصيات التي تراها ضرورية لتقدم العمل بها، مع ضرورة أن يشارك الأمي بأى مستوى فى إبداء الرأى وطرح البدائل، وغيرها من الأمور التي تظهر أثناء التنفيذ.

٦- أن يكتف البرنامج خلال العطلات السنوية والصيفية، نظراً لوجود طاقات شبابية لا تجد ما تشغل به فراغها سوى مسلسلات التلفزيون وهوس كرة القدم وغيرها من الأمور، التي يجب ألا تنصدر أولويات العمل الوطنى فى تلك المرحلة.

٧- ضرورة أن يشعر الأميون أنهم أصحاب حق فى التعليم، وأن يشعرو بآدميتهم بمشاركتهم الفعلية فى هذا العلم، كما يمكن الاستعانة بعد فترة بالأميين الذين محبت أميتهم وأصبحوا قادرين على محو أمية غيرهم شيئاً فشيئاً يصبح محو الأمية عملاً خالصاً للأميين أنفسهم وفق حاجاتهم، وذلك سوف يساعد دون أن يعود المواطنون، الذين تجاوزوا مرحلة الأمية بالعودة إليها لعدم ممارستهم شيئاً نافعا بعد التجربة.

٨- علينا أن نضع تجارب الشعوب الأخرى نصب أعيننا، مثل الصين وكوبا وكوريا وفيتنام وأمريكا اللاتينية، فما يتم في أمريكا اللاتينية الآن بجهود المفكر والمربي وفيلسوف التربية البرازيلي "پاولو فيريري" نحو تعليم الكبار "ثقافة الصمت" أو "ثقافة الجماهير المضطهدة" حيث توصل من خلال معاشته للجماهير الأمية إلى منهج جديد في التعامل معها أسماه "التربية الحوارية أو تربية طرح الأسئلة" ويرى فيه "پاولو فيريري" أن الانسان لابد أن يعتمد على بعدى الفكر والعمل معاً؛ ليكون مؤهلاً للقيام بعملية "تحول العالم".

ويؤكد ذلك من خلال الحوار الذى يتطلب تفكيراً ناقداً، والذى هو جدير بتوليد المزيد من الفكر الناقد، ويعطى للحوار أهمية بالغة في محتوى تعليم الأميين، ويقرر "پاولو فيريري" أن الطريقة البنكية لدى الأميين، تحول دون أية بوادر للتحرير وتشيع لدى الأميين مشاعر الاستخاء والخوف، حتى من الحرية نفسها، ويؤكد "پاولو فيريري" أن هذه التربية الحوارية تتم مع الأميين، وليس لهم، وتتم في المصانع والمزارع والأحياء الشعبية أينما وجد الأميون. (١٥) لا شك أن مثل هذه التجارب يجب أن تدرس وتفهم قبل البدء في المشروع القومى لمحو الأمية وتعليم الكبار.

٩- ولا شك أن كل ما سبق طرحه رهن بتغييرات جوهرية في البنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع المصرى، وإيجاد نظام سياسى أكثر فعالية وقدرة على التعبير عن مصالح الجماهير، وتقليل حدة التناقض الطبقي السائد الآن فى المجتمع المصرى، وطرح خطة قومية للتنمية الشاملة وفق المفهوم السابق، وكذلك يستلزم ذلك - ضمن ما يستلزم نمطاً جديداً من القيم، يعبر عن أهمية الجهد الإنسانى والعمل اليدوى المنتج، وبطوح بتلك القيم المتهرئة المنتشرة الآن فى المجتمع المصرى، والتى تعمل على تفككه وليس توحيده وتجانسه.. ذلك يستلزم أيضاً جهازاً إعلامياً يؤمن القائمون عليه بكل ذلك حيث الاعتماد على تغيير نمط القيم من خلال بلاغات رسمية فى وسائل الاعلام أو ملصقات، مثل: انظر حولك وخلفك، لن يودى إلا إلى مزيد من السلبية واللامبالاة، التى يعيش فيها المجتمع المصرى بتلك الوسائل المزيفة للوعى والمحبطة لهم، وسوف تتوقف كل هذه الأمور على درجة وفاعلية النظام السياسى.

الهوامش

- ١- لى تان كوى، مكافحة الأمية، رسالة اليونسكو، العدد ٦٤، مايو ١٩٨٣، ص ١٠-١٢.
- ٢- عبدون نور، إدارة محو الأمية بين الكبار، مستقبل التربية، العدد الثانى، ١٩٨٢ ص ٣٢.
- ٣- المرجع السابق، ص ٣٤.
- ٤- المرجع السابق، ص ٣٤.
- ٥- لى تان كوى، مرجع سابق، ص ١١.
- ٦- فيرناندو كاد ينال وفاليرى مبلر، نيكاراجوا، محو الأمية وثورة، مستقبل التربية، العدد الثانى، ١٩٨٢، ص ٨٧.
- ٧- پاولو فيريرى، تعليم المقهورين، ترجمة يوسف ثور عوض، بيروت، دار القلم، ١٩٨٠ ص ٣٣-٣٦.
- ٨- المرجع السابق، ص ٥٣.
- ٩- المرجع السابق، ص ٦٠.
- ١٠- مجالس القومية المتخصصة، محو الأمية وتعليم الكبار.
- ١١- المجالس القومية المتخصصة، محو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، ١٩٨٠، ص ١٧.
- ١٢- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، النتائج الأولية للتعداد العام للسكان، القاهرة، يناير ١٩٧٨، ص ٢٦.
- ١٣- محمود الكردى، التخلف ومشكلات المجتمع المصرى، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٩، ص ٣٠٨.
- ١٤- شبل بدران، الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للتعليم المصرى، ١٩٥٢-١٩٦٧، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا، ١٩٨٢ ص ٨.

15- Paulo Freire, Pedagogy of the Oppressed, N. Y. Contium, 1982, pp. 75-80.

الديمقراطية ومحو الأمية فى مصر

أ. بشير صقر

الثقافة الجماهيرية - القاهرة

"إذا فكرت سنة للأمام... فأنثر بذرة

إذا فكرت عشر سنوات للأمام... فازرع شجرة

وإذا فكرت مائة سنة للأمام... فعلم الناس"

"حكمة صينية من ٣٠٠ سنة ق.م."

مقدمة:

عندما يتطرق الحديث لقضية محو الأمية فى مصر فى جانبها النظرى أو التطبيقى - يطرح السؤال التالى نفسه بالحاج: لماذا فشلت تجارب محو الأمية السابقة؟ ولا يمكن البدء فى تناول القضية من أى من جوانبها، دون الإجابة عن هذا السؤال.. حيث إن الرد العلمى عليه يشكل المدخل المباشر والصحيح والوحيد لتناول القضية.

وفى مصر بل فى المنطقة العربية يمكن الرد على هذا السؤال بإجابات متعددة ولكنها جميعاً تشترك فى شىء واحد: هو أن التشخيص الذى قامت على أساسه حملات محو الأمية كان مغلوفاً، ويختزل قضية الأمية فى الجهل بالقراءة والكتابة، وبناء على هذا الاختزال وذلك التشخيص المغلوط، فإن العلاج المتمثل فى حملات محو الأمية

يكون خاطئاً بالطبيعة.. ناهيك عن أن توارث الفشل واستمراره لسنوات طويلة.. يولد جباطاً شديداً لدى المهتمين بالقضية، ويتخطى حدوده؛ ليتحول إلى لا مبالاة عميقة. إفتقار للجدية في تنفيذ تلك الحملات.. هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى، فإنه بالممارسة، تم الوصول إلى أن من محبت أميتهم ارتدوا مرة أخرى للأمية؛ نظراً لعدم استخدامهم ما تعلموه في تطوير أنفسهم وتحسين أوضاعهم الاجتماعية.. الخ.

ومن ناحية ثالثة، فإن من أدركوا أن مفهوم الأمية يتجاوز حدوده الضيقة تلك التي تقصره على الجهل بالأبجدية، قد ارتدوا في الممارسة العملية إلى الأرض نفسها، التي تقف عليها التجارب التقليدية بتشخيصها المغلوط.

لما كان الفرد الأمي جزءاً من المجتمع، والمجتمع ليس شيئاً واحداً أو كتلة واحدة، (ولما كان كل جزء في المجتمع وكل مجموعة ليس شيئاً واحداً أو كتلة واحدة)، ولما كان كل جزء في المجتمع، وكل مجموعة من الناس لها سماتها الخاصة وتحكمها قوانينها الخاصة، التي تخضع في نهاية الأمر للقوانين الأساسية^(١) التي تحكم المجتمع.. فإن تعاملنا مع قضية الأمية يجب أن يضع في اعتباره كل هذه الأمور في ارتباطها ببعضها وإلا وقع في الانتقائية.. التي تعنى اختيارها لجانب واحد من جوانب القضية المطروحة للتعامل معه دون بقية الجوانب.. ومن ثم تتجاهل معطيات كثيرة في الواقع، ما كان لها أن تتجاهلها، إذا ما حرصت على أن تصل إلى أفضل الحلول.. وأكثرها موضوعية.

فهل يمكن لأي متخصص في محو الأمية، عندما يبحث هذه القضية أن يتعامل مع الأميين من هذه الناحية فقط (جهلهم بالأبجدية)، وإذا كان ذلك كذلك، فكيف ستكون النتيجة؟ أنها حقاً ستكون الفشل.. فإن الخطأ في التشخيص يؤدي حتماً إلى خطأ في العلاج.. ناهيك عن المضاعفات.

ومن هنا اكتسب الكفاح ضد الأمية هذه السمعة السيئة واللامبالاة الشديدة بمجرد سماع أي عبارة عنها، ومن هنا كان ولوج هذا المضمار محفوفاً بالمخاطر.. فليس هو بالأرض البكر، التي تثبت أي بذرة حية توضع فيها، ولكنها للأسف تعرضت لكثير من

(١) القوانين الموضوعية.

العبث، الذى أفقد المحاولات الجديدة الكثير من مزايا التجربة الأولى وتدققها، ولا هو استفاد من الجوانب الايجابية لتجارب سابقة، وبنى عليها وراكم الخبرة والإنجاز.. باختصار فالأمية بمعناها الواسع تتضمن جوانب ثلاث تتداخل وتتشابك وتتحقق فى الفرد (أبدياً ووظيفياً وثقافياً)، حيث يجهل القراءة والكتابة، ويقتصر اتصاله بالمحيطين به على الطريقة الشفهية.. كذلك فهو من الناحية الوظيفية، لا يجيد أى حرفة أو مهنة تقريباً؛ بل يعتمد فى التعامل فى محيطه للحصول على احتياجاته المعيشية على قوة عضلاته فقط، دون أن يكون ماهراً فى إنتاج مادي أو ذهني أو غيره، أيضاً فهو من ناحية ثالثة يجهل الآلية التى تسير مجتمعه، والتى تحكمه كفرد ضمن هذا المجتمع.. كما يجهل كيف يمكنه أن يلعب دوره؛ من أجل المساهمة فى تغيير واقعه حسب قوانين التطور التاريخي لا ضدها.

الأمية فى مصر وأسبابها:

بناء على المقدمة السابقة، فإن تحديد حجم الأمية فى مصر يحتاج إلى معيار مختلف عما هو متبع فى حصرها بشكل تقليدى.. ولذلك يمكن أن نحدد بداية أن الأمية الثقافية تحتاج أغلب أفراد المجتمع، وتتجاوز بذلك الأمية الأبجدية والوظيفية فى حجمها وفى آثارها الضارة.. وعموماً يمكن القول بأن الأمية الأبجدية تبلغ ٥٦% من المواطنين فوق عشر سنوات.. وهى تتناقص من الناحية النسبية عاماً بعد الآخر، ولكن أعداد الأميين المطلقة تزايد نظراً لمعدل تزايد السكان الكبير.

أما عن أسباب الأمية، فتتمثل فى:

١- ضعف استيعاب الأطفال فى سن الإلزام:

حيث كانت نسبة الاستيعاب فى عام ١٩٥٢ حوالى ٤٧%، ارتفعت عام ١٩٦٦ إلى ٧٨% ثم توقفت حتى عام ١٩٧٣، لتصل إلى ٨٢,٢% عام ١٩٧٩^(١).

٢- التسرب من المدارس الابتدائية:

أى بعد دخول الأطفال المدرسة يبدأ تسربهم منها، وهو يشكل مع ضعف الاستيعاب وجهين لعملة واحدة.

(١) رئاسة الجمهورية، المجالس القومية المتخصصة إصلاح التعليم الابتدائي، يوليو ٧٩ ص ٧١.

٣ - الارتداد للأمية:

وذلك لمن لم يستكملوا تعليمهم، ولم يلتحقوا بالمرحلة ما بعد الابتدائية.

٤ - التخلف الاقتصادى والاجتماعى:

حيث إن احتياج الأسر الفقيرة لعمل أبنائها فى سن مبكرة يدفعها لمنعهم من التعليم، كذلك فإن انخفاض المستوى الاجتماعى والثقافى يقلل من إحساس الآباء بخطورة عدم تعليم الأبناء، ويربى فى النشء عددًا من الخصال والصفات الملازمة للبطالة أو للتهوين من شأن التعليم والثقافة، ويجعلهم فريسة لجملة من الأفكار المتخلفة والغيبية والانحراف ولانخفاض كفاءتهم الإنتاجية لمن يجد منهم عملاً.. وبتزايد أعدادهم يشكلون عبئاً شديداً الوطأة، يدفع المجتمع باستمرار باتجاه التخلف الفكرى والثقافى والتردى الاقتصادى والاجتماعى، ومن ثم الخضوع والتبعية السياسية للقوى المعادية لتقدم الإنسان فى الداخل والخارج.

هذا وتشكل العوامل الثلاثة الأولى، ضعف الاستيعاب والتسرب والارتداد للأمية روافد ثلاث، تمد نهر الأمية بمياهه المستمرة، ويمثل العامل الرابع (التخلف الاقتصادى الاجتماعى) إطاراً وأساساً لتلك الروافد الثلاث.

ولما كان الحديث عن أسباب الأمية، بمعناها الواسع، يعنى حديثاً عن أسباب التخلف الاقتصادى والاجتماعى، التى تسم مجتمعات العالم الثالث، والتى تدفعنا دفعاً لنقاشها بشكل شامل؛ بغرض تحديد جملة الأسباب التاريخية التى أدت إلى وضعها الراهن، والتى لا يتسع المجال لطرحها، فإننا سوف نذكر بإيجاز: أن سقوط الكثير من هذه المجتمعات فى قبضة الاستعمار الكولونيالى لعقود طويلة، واستنزاف الكثير من مواردها الطبيعية والبشرية وتسييد الفكر والثقافة الاستعمارية، وربط الكثير منها بالأحلاف العسكرية الاستعمارية، وتمزيقها إلى أقاليم وطوائف متناحرة وخلق فئة أرستقراطية محلية تعمل لحساب الاستعمار، وتتهج نهجه وتفكر وتحيا بطريقته، وتكون أداة له يحكم بها بعد رحيله. ثم إلحاق السوق القومى بعد ذلك بالسوق الاستعمارى العالمى، بناء على قواعد التقسيم الدولى للعمل؛ بحيث لا تجد فكاكاً من هيمنته السياسية والاقتصادية، وتعتقد بذلك كل محاولات التنمية فى البلاد النامية.. وتضطر إلى

الاستدانة والتعامل مع البنوك الدولية؛ من أجل تسيير عجلة التنمية فلا تقلت من أسرار هذه الحلقة الجهنمية (حلقة الديون المتزايدة)، وهكذا.. وعليه فجذور التخلف الاقتصادي والاجتماعي لبلدان العالم الثالث عميقة وقديمة.. ودور الاستعمار في تأييد أوضاعها ثابت وجلي، ومن هنا كان التخلف الثقافي والتدهور الاقتصادي والاجتماعي والتبعية السياسية سمات بارزة لها.

إن الإبقاء على أنماط الإنتاج المتخلفة في بلاد العالم الثالث (بما يعنيه هذا من إبقاء على علاقات الإنتاج وقوى الإنتاج في حالة من التذنى والبدائية وحصار تطورها إلا في أضيق الحدود، وبالدرجة التي لاتحدث تغييرات جوهرية في البنية الاقتصادية والاجتماعية، بل تحدث تشويهات خطيرة، وبما يتناسب مع الإبقاء على هذه المجتمعات في حالة من الارتباط بمجموعة البلدان، التي كانت تحتلها) هو هدف يسعى الغرب الاستعماري للحفاظ عليه. ولاتترك التغييرات التي تطرأ على هذه المجتمعات، إلا آثاراً سلبية على اقتصادها (حيث الديون وفوائدها وأقساطها وجدولتها وإعادة الجدولة، وتدخل صندوق النقد الدولي ببرامج التقشف، وتدابير رفع الدعم عن السلع الضرورية). وعلى وسائل إنتاجها (حيث التبعية التكنولوجية للخارج، دون مراعاة لاحتياجات الاقتصاد القومي الفعلية). وعلى القوى المنتجة (حيث البطالة.. والهجرة للخارج).

كما تشمل هذه الآثار الأوضاع الاجتماعية؛ حيث تسود أنماط جديدة من الاستهلاك الترفي وترتفع الأسعار، ويزداد الفقر في جانب والثراء في جانب آخر، وتتفكك عرى الأسرة، وتدهور الأخلاق.. إلخ، ولا تنجو الثقافة من المصير نفسه؛ حيث تتغير أنماط القيم، فيقل الاهتمام بالثقافة والفنون الجادة والتعليم، وتسود قيم الفردية والتعصب والأنانية، وتقليد أنماط الاستهلاك الترفي في الغرب، ويضعف الاهتمام بالتراث والتاريخ القومي وبالأبطال الوطنيين، وبدور الفرد في تغيير مجتمعه وتطويره والغيرة على أمته، ويضعف الانتماء للأرض والوطن.. وهكذا وفي هذا المناخ.. تلعب روافد الأمية الثلاث دورها في مقاومة الأمية، وتساهم الأمية بدورها في مزيد من تعميق التخلف. فهي أحد مظاهره، وهي أيضاً سبب من أسباب استمراره. إن الشروط التي

أنتجت الأمية بجوانبها المتعددة (الأبجدية، والوظيفية، والثقافية) ماثلة فى أسس المجتمعات المتخلفة، ومن هنا فإن استئصال الشروط التى أنتجتها.. شروط التخلف.

وعليه.. فإن الجهود المبذولة فى هذا السياق محكومة بتلك الشروط وبإمكانية الكفاح ضدها؛ أى إن الكفاح ضد الأمية بجوانبها المتعددة لآبد وأن يرتفق بكفاح أشمل فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية؛ لكى يتم تحرير الأميين من أميتهم بشكل كامل فى أى مجتمع من المجتمعات المتخلفة.

وإذا ما طرح السؤال: وما جدوى الجهود المبذولة لمحو الأمية إذا طالما كان استئصالها بشكل كامل يتحدد خارج الإطار الذى نعمل فيه.. حتى ولو استندت جهودنا إلى التشخيص العلمى لقضية الأمية؟ نقول.. إن تلك الجهود سوف تلعب دورها فى تقليص الأمية، وسنحفر كثيراً من أمثالنا لمشاركتنا هذا الدور، سواء فى مجال التعليم أو العلاج أو الإسكان أو الإنتاج أو الثقافة.. إلخ، وستسهم بالتالى فى تعديل رؤى الكثيرين فى هذه المجالات، وتخلق مناخاً إيجابياً يكسر روح السلبية.

العلوم الحديثة والحضارة الجديدة وعلاقتها بتعليم الكبار:

لعب تطور العلوم دوره فى خلق الحضارة الراهنة "التى تختلف عن كل الحضارات التى سبقتها؛ فهى تنحو لأن تكون حضارة عالمية واحدة"^(٣)، وعلى الرغم من أنها لم تصل حتى اليوم إلى هذا الحد، فإنها تسعى لأن تكون حضارة مطلقة لا تنتمى لجنس أو دين عكس الحضارات القديمة.

وفى الوقت الذى تركز فيه على معطيات العلوم الحديثة، التى تتمتع بصفة الحياد فإنها حضارة غير محايدة لأن بعض العلوم عند التطبيق تتخذ وجهة مبدعها وتتطبع بسمات المجتمعات التى اكتشفتها وبرغبات المتحكمين فيها.. ولذلك فهى تتضمن قيماً تغير الكثير من المفاهيم الاجتماعية القديمة، وتؤثر على المجتمعات النامية المستهلكة لها لأنها ليست صانعتها ولا تملك سوى شكلها؛ أى لا تملك روحها أو محتواها.. ومن هنا كانت الفجوة الحضارية بين منتجى الحضارة ومستهلكيها واسعة.

(٣) د. محى الدين صابر: مقال التحديات الحضارية وتعليم الكبار - كتاب علم تعليم الكبار - الجزء الأول ص

أما الدعاوى الرائجة هذه الأيام فى المجتمعات النامية المستهلكة لحضارة الغرب، والنرى ترى أن تقدمها الحضارى يلزمها بالسير خلف منتجى الحضارة، فلا تعنى سوى أن الفوارق بينهما هى مجرد فوارق كمية؛ أى فوارق على الطريق نفسه.. ولا يبقى لتضييقها سوى الإسراع بمعدل العدو خلف منتجى الحضارة، واقتفاء أثرهم دون النظر إلى خصوصية تاريخها وتراثها وشروطها الاجتماعية والاقتصادية الراهنة.

إنها باختصار دعوة للسير فى الفلك نفسه.. والوصول إلى النتيجة نفسها إلى المأزق، ولكن مع الفارق.

إن هذه الحضارة وفى مقدمتها الثورة التكنولوجية فى وسائل الاتصال الجماهيرية قد لعبت دوراً رئيسياً فى تجاوز أساليب التعليم القديمة، الذى ضاق عن استيعاب مفرداتها ومتطلباتها كمّاً ونوعاً، وبالرغم من أن التعليم النمطى (التقليدى) قبل ذلك قد أسهم بقوة فى التقدم العلمى والاجتماعى والحضارى فى مواجهة البنية التقليدية للمجتمع، إلا أن الوضع قد تغير الآن بدرجة كبيرة لأسباب كثيرة، منها:

- إن تقدم العلوم المتسارع قد ضيق المسافة الزمنية التى تفصل بين الاكتشاف العلمى وتطبيقه العلمى.

- وإن المدرسة كنموذج للتعليم النمطى لا تعدو أن تكون مجرد أداة فنية فى وقت يتطلب فيه التغيير الحضارى وتنمية المجتمع المتخلف عملية سياسية شاملة، فالمدرسة ليست تحررية بطبيعتها، ولن تكون كذلك إلا فى ظل مجتمع خال من الاستغلال والقهر.

- وإنها انعكاس للنظام الاجتماعى القائم، فهى كأي مؤسسة نظامية مستقرة لا تسعى للاستجابة للظروف المتغيرة، بقدر ما تسعى لإخضاع الظروف الخارجية لمنطقها.

لكل ذلك، كان على المدرسين لهذه التغيرات الاستجابة السريعة لبناء تعليمى جديد يتجاوز التعليم النمطى ولا يحل محله، يقوم تصورات ولا يستبعد إجابياته، ويهضم هذه المعطيات الجديدة للحياة المعاصرة ويدمجها فى أدواته.

هذا البناء هو "التعليم المستمر، تعليم المستقبل"، الذى يمثل تعليم الكبار أحد وجهيه، فهو مع التعليم النمطى (تعليم الصغار) يشكلان ضفتين لنهر التعليم.. الذى

يخلق "المجتمع المتعلم المعلم"^(٤) وهذا التعليم المستمر لا تحكمه المعايير والقوانين نفسها، التى تحكم التعليم النمطى؛ ولذلك فهو أكثر مرونة وتطوراً واستجابة للتغيير.

وإزاء طوفان الحضارة الحديثة الذى تغمرنا به وسائل الاتصال الجماهيرى المتطورة (إذاعة، تليفزيون، فيديو، صحافة، سينما.. إلخ)، لابد من مصفاة نقدية تستثمر إيجابياته وتوقف سلبياته، وتسليح الجمهور فى البلاد النامية ضد مخاطره وأضراره.

إن هذه الحضارة التى عبرت الحدود القديمة، دون جواز للمرور، قد اخترقت جدران المنازل وسنائرهما ووصلت إلى عقول الصغار ووجدان الكبار، ونقلت المواطن فى لمح البصر من منزله إلى قارات وكواكب أخرى أو نقلتها إليه، ولذلك لا نملك إزاءها إلا سلاحاً نقدياً حازماً، يتمثل فى فهم علمى لمنطق هذه الحضارة وللشروط التى أوجدتها وكذا آفاق تطورها.. فى الوقت نفسه الذى يتوجب فيه الإلمام بأوضاع مجتمعنا وتاريخه وتراثه وتطوره واحتياجاته المقبلة والراهنة.. إلخ؛ حتى لا يلتهمنا ذلك الطوفان أو يدفعنا إلى غير ما نريد أو لعكس ما نبتغى. لذلك كان الجانب الثقافى فى عملية محو الأمية بالغ الخطورة؛ فهو يلعب دوره (من خلال أساليب الحوار والمناقشة بين المعلم والأميين) فى عملية الفرز تلك لما تدفعه لنا وسائل الاتصال الجماهيرية المتطورة، بحيث تزود الأمى بزاد من المعرفة والخبرة وفعاليته فى المجتمع.. إلخ.

عن تجارب محو الأمية فى مصر:

نبذة تاريخية:

بدأت فكرة محو الأمية فى مصر إبان الثورة الوطنية فى عام ١٩١٩ حيث بدأها كل من إسماعيل القباني، وعبدالرزاق السنهورى، ومحمود فهمى النقراشى فى محافظة أسيوط، وقد تضمن دستور ١٩٢٣ نصاً خاصاً بذلك، وفى عام ١٩٢٥ صدر قانون لمحو الأمية، وفى عام ١٩٤٣ شكل فؤاد سراج الدين وزير الشؤون الاجتماعية لجنة للإشراف على محو الأمية ونشر الثقافة الشعبية، وصدر القانون رقم ١١٠ لسنة ١٩٤٤، وألزم به الذكور فى سن ١٥-٤٥ سنة، وفى عام ١٩٤٦ صدر القانون رقم ١٢٨، الذى تحولت بمقتضاه المهمة إلى وزارة المعارف العمومية.

(٤) المرجع السابق.

وفى عام ١٩٧٠ صدر القانون، رقم ٦٧، الذى ينص على (أن تعليم الكبار ومحو الأمية مسئولية قومية سياسية، والهدف منه تعليم المواطنين)^(٥) وألزم بها الاتحاد الاشتراكى، وعدداً من الوزارات والهيئات الرسمية والشعبية، وفى عام ١٩٧٣-١٩٧٤ قام المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية بالتخطيط لمحو الأمية فى ٧ سنوات لمن تتراوح أعمارهم بين ١٠-٣٥ سنة؛ حيث بلغت أعدادهم ٥,٤ مليون مواطن من الجنسين، وقدرت التكاليف بحوالى ١٤ مليون جنيه.. هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى نشأت فى وزارة المعارف العمومية جامعة للثقافة الشعبية بالقاهرة، بقرار رقم ٦٥٤٥ فى عام ١٩٤٥ إبان ولاية الدكتور السنهورى.. وكانت الجامعة مؤسسة ثقافية مفتوحة للمواطنين ومتحررة من قيود السن والمؤهلات، وقد زاد الإقبال عليها؛ مما دفع بوزير المعارف لتحويلها إلى (مؤسسة عامة للثقافة الشعبية) لا تقتصر على مدينة القاهرة، بل تعدتها إلى المدن الكبرى بمصر، واتسع نشاطها وتنوع بحيث ضمت عشرين شعبة دراسية بكل منها برامج مختلفة وفروع متعددة، ومما لفت النظر الإقبال الواضح للإناث عليها، ويقول د. أحمد حسن عبيد (إن المرونة التى أتسمت بها هذه المؤسسة كانت عاملاً رئيسياً فى نجاحها؛ حيث كانت تقدم للجمهور ما يريه فى حدود المستوى الذى يناسبه)^(٦).

الرؤية التقليدية لمحو الأمية:

كانت الرؤية التى حكمت البحث عن أسباب الأمية وأثرها وكيفية علاجها قد تراوحت بين موقفين: الأول هو الموقف التقليدى.. الذى يرى أن الأميين مواطنون أو منتجون محدودو الإمكانيات والمواهب، ويجب النهوض بهم من هذه الناحية (القراءة والكتابة) بمحو أميتهم الأبجدية؛ ليصيروا مواطنين أو منتجين صالحين.. ولا يرى ضرورة تغيير أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية، بل يرى الإبقاء عليها وإدامتها، أو يرى فيهم قوى غير منتجة، يجتهد فى أحسن الأحوال لتحويلهم إلى منتجين، يدخلون فى الآلية الاجتماعية الموجودة بشكل أكثر فاعلية؛ حتى لا يشكلوا عبئاً على المجتمع.

(٥) علم تعليم الكبار (الجزء الأول عام ١٩٧٦) ص ١٣٩.

(٦) أحمد حسن عبيد: تعليم الكبار - الجزء الأول - مقال تعليم الكبار عبر العصور ص ١٣٩.

إن هذه الرؤية التقليدية ينبع خطؤها من كونها وحيدة الجانب التقائية.. تركز على أحد جوانب الأمية.. ونعتبره الجانب الوحيد متوهمة أنها بتناوله تكون قد تناولت القضية من جذورها.. وفى الممارسة يتم اكتشاف الخطأ.. لكن بعد أن يكون قد تسرك آثاره السالبة على القائمين بالتجربة، وعلى الأميين، وعلى القضية برمتها.. لقد سادت هذه الرؤية فى مصر والبلاد العربية طويلاً.. وتبنتها وزارة المعارف العمومية (التربية والتعليم بعد ذلك) والمجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية، وعديد من الهيئات والمؤسسات، التى تولت مهمة الكفاح ضد الأمية طيلة عشرات السنوات، وخرجت بنتائج شديدة السلبية.

الرؤية غير التقليدية:

ولقد قامت بعض المؤسسات التربوية بتشخيص مغاير لقضية الأمية، واعتبرتها مشكلة سياسية واجتماعية، لكن الحلول التى طرحتها فى الممارسة لم تنأى بها بعيداً عن الرؤية التقليدية السابقة، بل عادت بها للأرض نفسها، التى وقفت عليها التجارب التقليدية.. ولايعنى ذلك أن الاكتفاء بتشخيص الأمية، بشكل عمومى، يجيب عن جملة الشروط التى أنتجتها، أو يحدد بالتالى أساليب وأدوات الكفاح ضدها.. وحدود النتائج التى يتوقع الوصول إليها.. باختصار، فالإجابة العمومية على أسئلة تحتاج فهماً عميقاً ومفصلاً فى مثل هذه الأمور يساوى عدم الإجابة عليها.. ولا يقتنع من القضية إلا بظاهرها، ويعتبرها مجرد قضية تقنية لا تتجاوز حدود التعليم هذا من ناحية.

ومن ناحية أخرى، فإن اللجنة المسكونية لمحو الأمية التى تعتبر الأمية قضية سياسية اجتماعية، بالأساس، ترى رأياً آخر، ترى فى الأمى أنه أمى كادح، يلزم إشراكه فى تغيير واقعه، وذلك بتغيير نفسه.

إنها لا تسعى لاستئصال الجهل بأبجدية اللغة العربية فى حد ذاته بقدر "ما تسمى لتحرير ذات الانسان"، الذى يتضمن بالطبيعة تعليمه أوليات اللغة، وتربط بين تعليم اللغة والتثقيف بالمعارف العامة، وتتوجه بتوحيته من أجل التحرر؛ لذلك كان شعارها الشهير "تعلم.. تحرر" مصداقاً لرؤية غير تقليدية للقضية.

إنها لا ترى فيها مجرد تكنيكية وتقول "إن الخبرة المعاشة تؤكد أن أغلب الأميين الذين درسوا بالاسلوب التقليدى يرتدون للامية مرة أخرى بعد فترة قصيرة؛ لأن عملية التعليم لم تغير من أسلوب حياتهم، ولم تضيف إليهم شيئاً جديداً، ومن هنا فإن عملية التعليم القائمة على التلقين تحول التفكير الإنسانى إلى قوالب جامدة، تعزل الإنسان عن واقعة؛ ليعيش فى قوالب جديدة بدلاً عن القوالب القديمة"^(٧) ولذلك رأت اللجنة أن الأمر يتطلب (اتباع أسلوب يشارك فيه الأمى من جانبه فى التفاعل مع واقعه من أجل تغييره. وذلك بتغيير نفسه، بأن يتعود التعبير عن أفكاره وآرائه.. الأمر الذى يغير التاريخ لصالح الشعوب، وليس لصالح الفئات المميزة اجتماعياً)^(٨).

ويتقدم التقرير فى تحديده قائلاً (إن دخول الجماهير العريضة بوعى وبروح النقد البناء تحقق الديمقراطية، وتمنع تسلط طبقات على غيرها؛ مما يؤدى إلى تكافؤ الفرص وتنمية المجتمع)^(٩).

وهكذا تسعى اللجنة المسكونية إلى تغيير أسلوب حياة الأميين، وإخراج تفكيرهم بعيداً عن القوالب الجامدة، التى طبعوا عليها من واقع حياتهم التقليدية بما فيها أسلوب التلقين، وترى أن تثقيف الأميين بمشكلاتهم وطرق حلها، وربط ذلك بتعلم الحروف الأبجدية يساهم فى تحرير الأميين؛ أى إنها ترى أن تغيير واقع الأمى يتم بتغيير نفسه، الذى يتحقق بتدريبه على التعبير عن آرائه وأفكاره.. ولذلك كان (خروج الأمى من الأطر، التى تربطه بالواقع الذى أدى إلى أميته وتخلفه لن يتأتى إلا بالممارسة للفكر الناقد تدريباً)^(١٠).

ومن هنا كان اعتبار "الدارس أمياً أولاً وكادحاً ثانياً" يعبر بدقة عن جوهر فهمهم للقضية، وهنا مكنم الخطأ.

إن الدارس فى فصول محو الأمية كادح بالدرجة الأولى ينبغى تغيير وضعيته الاجتماعية، وهو أمى بالتالى يلزم محو أميته.. عملية الكدح هى فى الأساس وصفة الأمية

(٧) تقرير اللجنة المسكونية لمحو الأمية. كتاب المنسق.

(٨) المرجع نفسه.

(٩) المرجع نفسه.

(١٠) المرجع السابق.

مترتبة عليها - فهو أُمى لأنه كادح وليس العكس (إن الأميين قوى اجتماعية كادحة، دفعت بهم آلية المجتمع إلى القاع من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.. ومن ثم، فهم مع غيرهم يشكلون أغلبية كبيرة في المجتمع، والهدف المرجو من التعامل معهم يلزمنا بإدراك هويتهم تلك.. وبحتم التعامل معهم من جميع جوانب وضعهم في المجتمع ودورهم فيه.. وبشكل خاص من أبرز هذه الجوانب)^(١١).

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، فإن خروج الأمى من الأطر التى تربطه بواقعة لا يتأتى من مجرد ممارسة الفكر الناقد.. فذلك مجرد وجه من وجوه العملية، التى تتناول الأمى كموضوع للكفاح ضد جوانب تخلفه، وتتعامل معه كأداة لهذا الكفاح، الذى لن يتم بشكل حقيقى دونها، ودون أن يشد نصلها لتكون فعالة ومؤثرة.

أما عن تدرج عملية النقد، فلا يمكن فهمها إلا فى سياق رؤية اللجنة المسكونية بكاملها لعملية تغيير الأمى - إلا وهى تعارض بعض القيم التثقيفية مع بعضها الآخر، والذى يدل على سلوكها العملى فى فصول محو الأمية.

(إن الرؤية غير التقليدية التى تطرحها اللجنة المسكونية لمحو الأمية، تبدو وللوهلة الأولى وللعين غير المدققة أنها ممسكة بلب المشكلة متناولة لجوهرها، وهى فى الحقيقة غير ذلك؛ لأنها تطمس كثيراً من أبعادها، وتطرح كثيراً من جوانبها بطريقة عمومية، تضع غمامة كثيفة على كثير من عناصرها الحقيقية؛ بوضع القضية على رأسها معتبرة أن الأمى هو أُمى أولاً وكادح بالدرجة الثانية..)^(١٢).

الرؤية العلمية لقضية محو الأمية:

تتمثل هذه الرؤية فى إدراك أن الأمى كادح أولاً وأُمى بالتالى.. لأنه عضو فى المجتمع، له دوره فى الآلة الاجتماعية، وفى العملية الإنتاجية، ومن ذلك اكتسب صفة المواطن وصفة الكدح.. وهو مع أمثاله يشكلون فئة أو طبقة اجتماعية لها سماتها

(١١) بشير صقر: رؤية نقدية لوجهة نظر اللجنة المسكونية لمحو الأمية - جهاز تنظيم الأسرة والسكان - مشروع التنمية الريفية ببرج نور الحمص ١٩٧٩.

(١٢) كتاب المعلم (أقرأ، أعرف، أتقدم) جهاز تنظيم الأسرة والسكان مشروع التنمية الريفية، ببرج نور الحمص، ١٩٧٩.

وثقلها ودورها في المجتمع وتحكمها قوانينها الخاصة (الموضوعية وليست التشريعية) والتي هي جزء من قوانين المجتمع ككل، وأن صفة الأمية مترتبة على صفة الكدح، والتي اكتسبها نتيجة وضعه الاجتماعي الذي ذكرناه آنفاً.

- إن الكفاح ضد الأمية هو كفاح ضد الشروط، التي خلقتها؛ خصوصاً شروط التخلف الاقتصادي الاجتماعي.

- وإن روافد الأمية الثلاثة شرط لاستئصالها من جذورها، الذي لن يحدث في ظل الشروط الراهنة للمجتمعات المتخلفة.

- كما أن دورنا في هذا السياق يقلص حجم الأمية، ويسهم مع كفاح مواز في مجالات اجتماعية أخرى كالعلاج والثقافة والإسكان والإنتاج والرياضة.. وغيرها مما يجعل من ظهور النتائج الإيجابية لمحو الأمية، وبما يمنع تدهور المجتمع وتحلله، وبضرب المثل للمهتمين بهذه القضايا في اقتفاء أثرنا.

- ولذلك فالاهتمام بالمعلم الذي هو حجر الزاوية في العملية شرط لنجاحها فهو الوسطة بين الرؤية العلمية لقضية الأمية (وأسلوب وطرق التعامل معها) والدارس، والذي بأدائه الجيد لمهمته يكون قد نجح في القيام بالدور المنوط به.

(إن دور المعلم، لا كمعلم فقط، ولا كمتق فقط، بل كقدوة للدارس في طريقة التفكير، وفي السلوك والممارسة هو أحد أهداف العملية.. بحيث يشعر الدارس أن هذا المعلم ممثل لكثير من طموحاته، ويحاول الارتباط به كقيادة له.. وبقدر ما يكون ذلك الارتباط هدفاً، بقدر ما نكون قد ربطنا الهدف بالوسيلة بطريقة خلاقه فالمعلم وسيلة لمحو الأمية في كثير من جوانبها، وفي الوقت نفسه بشكل ارتباط الأمي به وبقيمه ومسلكه هدفاً في حد ذاته نصبو إليه.. ومن هنا كان التزاوج بين الوسيلة والهدف^(١٣).

كما أن ربط الحرف الأبجدي بالكلمة المنطوقة بالمشكلة الاجتماعية، التي تهم الدارس، ويعانى منها واحد من أدوات التعليمية، وترافق معه مزاجية بين الطريقة الجزئية والكلية في تعليم الأبجدية.

- كما أن اعتماد أسلوب الحوار بين قطبى العملية المعلم والدارس حول جملة الأمور، والقضايا المرتبطة بحياة الأمن ومشكلاته يلعب دوره فى إطلاق الدارس فى التعبير عن إمكانياته وكفاءاته، يمكنه من الغوص خلف مظاهر الأشياء لإدراك ماهيتها الداخلية.

- ومن ناحية أخرى، يلزم التعامل مع حواسه جميعاً باستخدام الصوت والصورة، ورفع درجة تذوقه للأدب والفن، من خلال العملية باستخدام الأشعار والقصص القصيرة والأغاني.. إلخ.

وفيما يختص بالمادة التعليمية، يكون إصدار الكتب للدارسين مرتبطاً بأوضاعهم الاجتماعية بشكل مباشر (يختلف الصيادون عن الفلاحين، ويختلف البدو عن الحرفيين ويختلف العمال عن الباعة الجائلين) - وهكذا ومن ثم يلزم التفريق فى إصدار الكتب المناسبة لكل فئة منهم.

الاهتمام بالكيف فى إعداد المعلم وإنشاء الفصول.. وعلى غرار ما يفعل أساتذة البحث العلمى فى مجال الزراعة؛ حينما يستنبطون صنفاً جديداً عالى الإنتاج، ويرغبون فى نشر زراعته وتعميمه^(١٤).. فيلجئون لإنشاء حقل نموذجى باختيار قطعة أرض خصبة، وفلاح ماهر، ويستخدمون طريقة جيدة من طرق الزراعة - ليزرعوا المحصول، وعند حصاده يجمعون أهل القرية ليشاهدوا بعينهم الزيادة الحقيقية فى المحصول الجديد، مقارناً بالصنف الذى يزرعونه، وفى اليوم التالى يتهافت الفلاحون عليه للزراعة. كذلك يجب إنشاء فصل نموذجى إرشادى، فى كل موقع، يقوده معلم ماهر ببرنامج دراسى مناسب وعدد من الدارسين يحتاجون للعلم والمعرفة.. وهكذا.

لقد قام جهاز تنظيم الأسرة والسكان بالتعاون مع الأمم المتحدة ببحث تجريبى فى قرى وحدة محلية، ببرج نور الحمص، مركز أجا لمحافظة الدقهلية، يعتمد على منظور التنمية القاعدية فى الفترة من ١٩٧٥-١٩٧٩، وكان مشروع محو الأمية واحداً من مشاريع التنمية الثقافية، التى قطعت شوطاً محدوداً على صعود التنفيذ، أسهم فيه كاتب

(١٤) المرجع السابق.

المقال.. وصدرت عنه ورقة نظرية، تحمل هذه الرؤية لقضية محو الأمية، وكتابان أحدهما للمعلم والآخر للدارس بعنوان "اقرأ - أعرف - أتقدم".

وفى عام ١٩٨٠-١٩٨١، قامت الثقافة الجماهيرية بتجربة مشابهة لمحو الأمية بقرى ومدن محافظة الجيزة، وصدر عنها كتابان لمحو الأمية بعنوان "نقرأ - نفهم - نتحرر" يتضمنان الرؤية نفسها، ولكنها لم تدخل حيز التنفيذ لظروف بيروقراطية. باختصار كانت الجهود المبذولة لمحو الأمية فى مصر على الأسس العلمية غير التقليدية محدودة للغاية، ولا يمكن مقارنتها بالجهود التى قامت على الأسس التقليدية خصوصاً من زاوية الكم.

الأمية والممارسة السياسية

من المعروف لدى المهتمين بقضية تعليم الكبار أن الأمية تنتشر أساساً بين الفقراء، وتتركز فى الريف عنها فى الحضر، وبين النساء أكثر منها بين الذكور. ولما كانت الطبقات الفقيرة هى الطبقات المنتجة أساساً فى الصناعة والزراعة، وهى التى تشكل أغلبية السكان، ومن ثم تتحكم سلباً أو إيجاباً فى الإنتاج القومى، وفى القرار السياسى.. فإن محو أميتها بمعناه الأوسع يكتسب أهميته لهذين السببين:

وعلى سبيل المثال، فإن التطور التكنولوجى الهائل لوسائل الإنتاج يحتاج إلى مستوى مناسب من المعرفة، والقدرة على استخدام هذه الوسائل من جانب العاملين عليها والمستخدمين لها.. ولذا فإن الأمية بجانبها الأبجدى والوظيفى تشكل عقبة كئوداً أمام الاستجابة لهذا التطور، الذى يعتبر عاملاً حدياً فى رفع جودة المنتج، وفى تخفيض تكلفة الإنتاج بالدرجة، التى توفر وقت العمل والجهد المبذول وتتيح إمكانية أفضل للمنافسة فى السوق الدولى هذا من ناحية.. ومن ناحية أخرى، فإن هضم التطور التكنولوجى المتسارع يحتاج إلى معرفة بحدود كفاءة العامل فى مجالات الإنتاج المتعددة وآفاق تطوره المباشر، والمحتمل بما يمكن من تطبيق ما تحتاجه العمليات الإنتاجية فى مصر من تكتيك متقدم، وليس استيراداً عشوائياً لما يوفره سوق التكنولوجيا العالمى توفيراً للأموال ودرءاً للتبعية التكنولوجية.

كذلك فإن محو الأمية الثقافية بما يتضمنه من محو الأمية السياسية (التي تجتاح الأغلبية الساحقة من المواطنين، بمن فيهم الحاصلون على المؤهلات الدراسية العليا) سوف يمكن هذه الجماهير من إدراك هويتها الاجتماعية، وموقعها فى العملية الانتخابية ودورها السياسى.. ويسهل لها أن تحدد موقفها من مختلف القرارات السياسية، وتشارك فى اتخاذها، كما سيمكنها من أن تنفذ إلى جوهر الظواهر بدلاً من التأثر بشكلها الخارجى، وأن تدرك كيف تدور آلية المجتمع بمختلف فئاته وطبقاته فى الظروف المختلفة، وفى الوقت نفسه ستلعب دورها فى امتلاك الوعي بمصالحها القومية فى مواجهة أعدائها وخصومها، وأن تتمكن من الحصول على حقوقها فى التعبير والاحتجاج. وأن تتسلح بأشكال التنظيم المختلفة النقابية والسياسية.. ومن هنا فإن دورها فى اتخاذ القرارات المصيرية، فيما يختص بالإنتاج والفكر والثقافة والسياسة سيكون دوراً بارزاً.. باختصار، سيكون حصولها على حقوقها الديمقراطية (اقتصادياً وفكرياً وسياسياً) أساساً لتسيير دفة المجتمع لمصلحة الجماهير الواسعة، وفى اتجاه قوانين التطور التاريخى لا ضدها.

إن امتلاك هذه الجماهير الواسعة لوعيها سيلعب دوراً مؤثراً فى منع تمثيلها فى البرلمان بعناصر معادية لمصالحها، وفى إيقاف أى انحراف لاستخدام السلطة، ويمنع الاستهانة بعقولها فى وسائل الإعلام المختلفة، وسيوقف جملة الدعاوى الفاشية والنازية فى مهدها.. بما يحمى المجتمع من مخاطر التحلل والتمزق.

إن ظهور الفاشية فى إيطاليا والنازية فى ألمانيا، كان لأسباب متعددة منها شمول الأمية السياسية لأعداد هائلة من الجماهير.. أنجرت وراء دعاوى التعصب القومى والعرقى التى فجرتها القيادة السياسية، وكان ذلك الانجرار ضد مصالحها.. وضد قوانين التطور التاريخى. لقد لعبت الأمية السياسية (فى إيطاليا وألمانيا) دورها الخطير ضمن عوامل أخرى ضد مصلحة الجماهير، على الرغم من انحسار الأمية الأبجدية والوظيفية عن قطاعات واسعة منها.

ويجدر بنا أن نذكر أن ارتباط مثل هذه الجماهير بقضية مصيرية تفجر طاقاتها بكفاءة، يلعب دوره فى تجاوز كثير من هذه المزالق.. وعلى سبيل المثال فالشعب الفيتنامى برغم فقره المدقع وأميته الأبجدية والوظيفية قد تمكن من خلال ارتباطه

بقضية مصيرية، هي قضية تحرره القومي من تحقيق انجازين الأول هو حصوله على استقلاله، الذي هو في اتجاه قوانين التطور التاريخي والثاني هو محو أميته السياسية، وكلا الانجازين يشكلان أساساً مواتياً لمحو أميته الأبجدية والوظيفية، وانطلاقه لتسيير دفعة التنمية. ولا نجد ما نختم به رؤيتنا تلك ما هو أفضل من عبارة الأستاذ سار منشر (إذا كان الشعب سيذا فلا بد من تدريبه على السيادة).

تكافؤ الفرص التعليمية

د. عبد الفتاح إبراهيم ترك

كلية التربية - جامعة طنطا

قبل الدخول فى تفاصيل الدراسة الحالية، يجدر أن تكون لنا وقفة عند هذه الصياغة اللغوية الشهيرة التى اتخذنا منها عنواناً لبحثنا هذا. والسبب فى ذلك يرجع إلى أن التأمل الدقيق لهذه الصياغة، يترك بعض الشك حول صلاحيتها فى التعبير عما يقصد اليه المستخدمون لها وهو ببساطة شديدة.. المساواة بين المواطنين فى حق التمتع بالفرص التعليمية المتاحة فى مجتمعهم.

فحينما نتمعن النظر فى الصياغة المذكورة، يزداد وعينا بأن المقصود أو المدلول عليه لغوياً فى قولنا تكافؤ الفرص التعليمية، هو أن لهذه الفرص تكافؤاً نتحدث عنه وليس هذا بالطبع ما يقصد اليه القائلون بذلك، بل هو ما أوضحناه آنفاً بشيء من التبسيط، ومع ذلك الإحساس بغموض تلك الصياغة وعدم الرضا عنها للتعبير عن جوهر ما نقصد إليه، على الرغم من هذا، نقلبها نظراً لشيوع استخدامها فى مجال الدراسات التربوية، ونظراً أيضاً لعدم امتلاكنا الوقت لاستبدالها بصياغة أفضل، آخذين فى الاعتبار اتفاق كل المعنيين بمحتوى هذه الدراسة حول المقصود بتكافؤ الفرص التعليمية.

١- منطلقات أساسية للدراسة الحالية:

(أ) التعليم المنظم يمثل فى كل المجتمعات أحد الأدوات الرئيسية، التى تسمح للقائمين على أمر المجتمع بتحقيق اختياراتهم فى كافة مجالات الحياة، سواء لضمان استمرار المجتمع مع احتفاظه بكل توازناته الحاضرة، أو لضمان تغييره وفق رؤاهم

ومخططاتهم. ويكفى لاستبعاد أى شك حول هذا الفهم لطبيعة النظام التعليمى، أن نلقى نظرة على تاريخ التربية، ولن نخطئ فى أى مرة نفعل فيها هذا، العلاقة الوثيقة بين ارادة ذوى السلطة فى المجتمع لتثبيت أو لتغيير واقع الحياة، وضرورة السيطرة على النظام التعليمى. وفى ضوء ذلك نفهم لم كان أول عمل لأى ثورة وقعت فى العالم، هو السيطرة الفورية على النظام التعليمى؛ واستخدامه لتدعيم وتشكيل الواقع المراد تحقيقه بالثورة.

(ب) وبترتب على قبول الحقيقة السابق، ضرورة تصحيح الفهم التقليدى - لطبيعة النظام باعتباره أحد الخدمات، التى يوفرها المجتمع لمواطنيه، شأنه فى ذلك شأن الصحة، والطرق، والمواصلات العامة، والترويح.. إلخ. والتعليم لا يمكن أن يكون خدمة، يفيد منها الفرد أو لا يفيد وفق هواه، كما هو الحال فيما يطلق عليه أسم "خدمة"؛ لأن التعليم ضرورة لا مفر منها بأكثر من معنى.

فالتعليم ضرورة يؤكدھا واقع كل المجتمعات اليوم، من خلال ما يعرف بمبدأ التعليم الإلزامى، الذى يقضى بأن يلتزم الآباء بضمان مواظبة أبنائهم فى التردد على المدرسة حتى نهاية التعليم الإلزامى، وتتباين أساليب المجتمعات لضمان تحقيق ذلك. والتعليم ضرورة أيضاً إذا ما أخذنا فى اعتبارنا دوره، الذى يتزايد يوماً بعد يوم فى كافة المجتمعات كأداة رئيسية؛ لإعداد القوى العاملة لمعظم مجالات العمل والإنتاج، ومن زاوية ثالثة، يمثل التعليم النظامى ضرورة؛ حيث ترتبط اليوم المكانة الاجتماعية للأفراد بعدد سنوات الدراسة النظامية وبعدد الدبلومات والشهادات التى يحصلون عليها.

(ج) ولايغير من الحقيقتين السابقتين تعرض النظام التعليمى فى معظم المجتمعات لعدد من الأزمات والمشكلات، التى قد تسلبه بعضاً من صلاحياته، دون أن تغير من خصائصه التى ألمحنا إليها. ومن ذلك، ازدياد البطالة السافرة والمقنعة بين نوعيات بعينها من خريجي التعليم النظامى فى مستوياته المختلفة، وهو مانعرفه عندنا اليوم، وكذلك ظهور مجالات عديدة للكسب والإثراء السريع أمام غير المتعلمين، بشكل يثير الشك حول جدوى الذهاب إلى المدرسة، وأيضاً ضعف قيمة المعلومات والمهارات المكتسبة فى التعليم النظامى، بالقياس إلى ما يتطلبه العمل الفعلى... إلى غير ذلك من مظاهر أزمة التعليم فى المجتمع المعاصر، ولكن هذا

كله لا يغير من حقيقة أن التعليم بما يكسبه للفرد من تمايز عن الآخرين، الذين لم يتعلموا، يظل بهذا عاملاً رئيسياً للاستحواذ على السلطة وممارستها. وحتى لا تغيب عنا هذه الوجهة الطبقيّة للتعليم، يكفي أن نعي حقيقة صعود بعض الفئات الطفيلية اليوم في مجتمنا واستحواذها على دخول ضخمة؛ نتيجة لظرف تاريخي عابر. فهذه الفئات تظل على الرغم من ارتفاعها وتجاوزها لمستويات معيشة عديد من فئات المتعلمين، محكومة بأطر مؤسسية وتنظيمية يبدعها، ويهيمن عليها من يمتلكون العلم ودالاته من الشهادات والدبلومات.

(د) وفي ضوء الاعتبارات السابقة، يتضح أهمية الوعي بما للتعليم من دور فعال في تدعيم نضال الجماهير؛ من أجل تصفية مظاهر الاستغلال والقهر، ومن أجل إرساء قواعد الديمقراطية والعدل. ومن هذا المنطلق تأتي الأهمية التي نعطيها لهذه الدراسة والأمثاليها، فهذه جميعاً تسعى لإبراز أوجه عدم المساواة أمام الفرص التعليمية، وإلقاء الضوء على الإمكانيات المتاحة لتجاوز ذلك إلى تعليم أكثر انفتاحاً أمام الفئات الاجتماعية، التي طال حرمانها من الحصول على التعليم المتميز. ونظرة على واقع التعليم في أكثر من مجتمع، تسمح لنا بإدراك ما يفصل بين واقع وآخر، من حيث الاقتراب من أو البعد عن هدف توفير الفرصة التعليمية نفسها لكل من يقدر على استثمارها والإفادة منها بغض النظر عن وضعه الاجتماعي أو المادي. وفي كل المجتمعات التي ينشط فيها الحوار بين الطبقات الاجتماعية، تتعدد الدراسات التي تلقى الأضواء على الطريق، الذي ينبغي اجتيازه نحو واقع تعليمي أكثر ديمقراطية، وأكثر إسهاماً في تخليص المجتمع من مظاهر تفاوته الطبقي، والعكس صحيح أيضاً، ففي المجتمعات التي يتوقف فيها هذا الحوار، يندر وجود دراسات تتجه هذه الوجهة، وإذا ما وجد البعض منها ثارت حوله الشكوك ونسبت أمامه العراقيل.

٢- المفهوم والمأ صدق:

لسنا بحاجة هنا إلى تأصيل نشأة ظهور مفهوم تكافؤ الفرص؛ حيث تحمل عنا مثل هذا العبء دراسات أخرى، وإنما ينصب اهتمامنا هنا على تحديد المفهوم وتوضيح مظاهر تحققه في الواقع الفعلي.

ونستطيع أن نميز ثلاثة جوانب تتكامل فيما بينها فتحدد ما ينبغي فهمه، حينما نتحدث عن تكافؤ الفرص التعليمية:

- * إزالة المعوقات المادية التى تحول بين الفرد والتعليم.
- * توفير أفضل الظروف الميسرة للتعليم.
- * قيام العملية التعليمية على أساس من مشاركة كل الأطراف المعنية بها.

وقبل أن نتناول الإجراءات التى -بشيء من التفصيل- تتبع لتأكيد الفكرة الرئيسية فى كل جانب من الجوانب السابقة، تجدر الإشارة إلى أن المجتمعات تختلف من حيث الأهمية القصوى لتحديد العقبات المادية، وهناك من يجعل الأولويات لتوفير أفضل الظروف التربوية، وهناك من يولى الاهتمام الأكبر لعملية إشراك الأطراف المعنية. ولا يقتصر الاختلاف على هذا فقط، وإنما يمتد إلى نوع الإجراءات التى يلجأ إليها المجتمع؛ لبلوغ هدفه من تكافؤ الفرص التعليمية، ويفسر ذلك كله تباين ما يتحقق من تقدم نحو هذا الهدف من مجتمع لآخر.

والمقصود بإزالة المعوقات المادية، هو ألا يحرم فرد من الالتحاق بالتعليم أو من مواصلته حتى آخر مراحلها بسبب فقره، أو بسبب عدم توفر المؤسسات التعليمية فى بيئته إلى ما شابه ذلك من الأسباب. وفى هذا الاتجاه تتركز جهود المسؤولين عن التعليم فى مجموعة من الإجراءات، أهمها: تأكيد مجانية التعليم، منح المساعدات للمحتاجين، تيسير الحصول على القروض الميسرة للدارسين، توفير وسائل مواصلات بأجور معقولة، نشر المؤسسات التعليمية بشكل، يقضى على تركيزها فى مناطق دون أخرى، العناية بصحة الدارسين بتغذيتهم وعلاجهم إلى غير ذلك.

أما ما يدخل فى الجانب الثانى: توفير أفضل الظروف الميسرة للتعليم من إجراءات، فيتجه وجهة تربوية خالصة، تتجاهل كثيراً من محددات النجاح المدرسى التى تقع خارج نطاق المؤسسات التعليمية. وينصرف الاهتمام من وراء الإجراءات التى سنشير إليها فيما يلى، إلى تأسيس عملية التعليم على أحدث منجزات العلم وتطبيقاته التربوية وتنوع الإجراءات التى تدخل فى هذا الجانب؛ لتشمل: استخدام أفضل الأدوات لقياس القدرات والمهارات، تبني أفضل طرق التدريس، توفير أنسب مكان لتلقى العلم، اختيار أفضل العناصر القادرة على الوفاء بمهمة التعليم، الاعتماد

على ايجابية الدارسين في عملية التحصيل إلى غير ذلك من الأعمال، التي تؤكد توفير الظروف المثلى للتعليم.

وتتركز الجهود التي تبذل من أجل تأكيد الجانب الثالث، في ابتكار الصيغ والأساليب، التي تسمح لكل الأطراف المعنية بعملية التعليم من تلاميذ وآباء ومعلمين بأخذ دور فعال في كل جهد يبذل؛ فمن مشاركة في اختيار أهداف التعليم ووسائل تحقيقها إلى مشاركة في تقديم ما يتحقق من إنجاز، وما يأتي بين ذلك من مشاركة في تعديل الخطط الدراسية أو إلغاء مقررات وإحلال غيرها أو تبني أساليب حديثة للتقويم، تتعدد أشكال العمل المشترك حتى ليصعب الإحاطة بها في مقام كهذا.

وفي ضوء ما تقدم، يتضح مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية، ويتحدد في أنه إتاحة التعليم لكل قادر عليه وبتذليل الصعاب التي تعترض عملية التعليم سواء كانت صعباً مادية أو معنوية. وإذا كان هذا هو المفهوم، فإن المصدق يتحدد من خلال التعرف على: التمثيل النسبي للفئات الاجتماعية داخل مراحل التعليم المختلفة.

والمقصود بالتمثيل النسبي، أو إذا شئنا الوزن النسبي للفئات الاجتماعية، هو معرفة أعداد المتعلمين من أبناء فئة اجتماعية بعينها ومقارنة هذه الأعداد بأبناء من يتعلمون للفئات الأخرى في مرحلة بعينها من مراحل التعليم. ويكتمل الوزن النسبي للفئات الاجتماعية كميّار للحكم على مدى تحقق مبدأ تكافؤ الفرص، حينما يكون من الميسور صرفه الوزن النسبي للفئات الاجتماعية المعنية في الهرم السكاني ويكون التمثيل النسبي لأبناء الفئات الاجتماعية في التعليم، دالاً على تحقيق المساواة في الفرص التعليمية حينما يكون هذا التمثيل مساوياً لتمثيل الفئات في الهرم السكاني، وهو أمر غير محقق في أي مجتمع في الوقت الحاضر لا نشذ عن ذلك المجتمعات الاشتراكية.

وتوضح الدراسات التي تتم في هذا الاتجاه، أن الفئات الاجتماعية الأكثر حظاً من حيث القدرة المادية والمكانة الاجتماعية والسياسية، هي التي تسجل تمثيلاً في مستويات التعليم المختلفة أعظم بكثير من وزنها النسبي. ففي فرنسا على سبيل المثال، انتهت إحدى الدراسات إلى حساب الفرصة الموضوعية لدخول الجامعة لتسع فئات اجتماعية، على أساس من تمثيل هذه الفئات داخل النظام التعليمي، فجاء بهذه الدراسة أنه "إذا كانت هناك فرصة واحدة متاحة لفئة العمال الزراعيين لإدخال أبنائهم الجامعة، كانت هناك ٧١,٥ فرصة لأبناء المديرين الصناعيين، وكانت هناك لفئة المهن الحرة

والكوادر العالية ٥٨,٧ فرصة... الخ^(١)، بل إن إحدى الدراسات التي أجريت على واقع التعليم الإنجليزي انتهت إلى أن "من غير الممكن تحقيق المساواة الحقيقية في فرص التعليم إلا في مجتمع غير طبقي، ولكن يبدو أنه من الممكن ومن المرغوب فيه التقريب بين الطبقات عن طريق تغييرات ممكنة"^(٢).

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات التي تهتم بتقويم ما تم من تقدم في مجتمعنا، نحو تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، تكاد أن تكون غير موجودة وهناك بعض المحاولات التي تمت في هذا الصدد، وكذلك بعض الدراسات التي لم تنته بعد، جميعها تواجهه صعوبة الحصول على بياناته معقولة عن التركيب المكاني، ومعايير تقسيم المجتمع إلى فئات. وفي مواجهة هذه الصعوبة يكتفى عادة بحساب الوزن النسبي للفئات الاجتماعية، التي يحدد الباحث معيار تقسيمها وتصنيفها، داخل مرحلة تعليمية بعينها وهذا ما فعلناه خلال دراستنا لظاهرة الدروس الخصوصية، والتي ضمنا نتائجها الكتاب المنشور بعنوان "المدرسة الموازية"، ولقد استطعنا في هذه الدراسة أن نحسب ثمان فئات مصنفة وفق عمل الأب داخل عينة من المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية.. وقد بين هذا التمثيل تفاوتاً كبيراً بين هذه الفئات؛ حيث استحوذت الفئات ذات الوزن الضعيف في الهرم السكاني على أعلى معدلات الانتظام في المدارس الثانوية الحكومية^(٣).

ويعتمد اختيارنا للتمثيل النسبي، كما عرفناه معياراً للتحقيق من التقدم الذي أحرز في اتجاه توفير فرصة التعليم لكل فرد، على حقيقة بسيطة، مؤداها أن الذكاء الذي يسمح بالنجاح المدرسي لا يمكن أن يكون من نصيب الأغنياء حتى يحتلوا النصيب الأعظم من الأماكن المتاحة في النظام التعليمي؛ خاصة في مستوياته المتميزة، وبالدرجة نفسها لا يمكن أن يكون الذكاء المتواضع الذي لا يبسر النجاح المدرسي بطريقة حاسمة هو قدر الفقراء حتى يجدهم يحتلون - رغم كثرتهم العددية - مساحة ضعيفة داخل النظام التعليمي.. والحقيقة التي لا يمكن أن يخطئها ذو عقل، هي أن تفاوت مكانة الفئات الاجتماعية داخل النظام التعليمي يعكس بالدرجة الأولى تفاوت هذه الفئات اقتصادياً وثقافياً واجتماعياً؛ أي يعبر عن واحد من الامتيازات ذات الطابع الطبقي.

^(١) P. Bowrdieu: LaReproduction, Minuit, Paris 1970, p. 260.

^(٢) P. Ottaway: Education and Society, Routledge, London, p. 135.

^(٣) د. عبد الفتاح ترك: المدرسة الموازية، دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية، ١٩٨٣، ص ١٨.

ويتضح مما سبق أنه لم يعد من الضروري تحديد ما يصدق عليه مفهوم تكافؤ الفرص في أى واقع تعليمى، نريد نتحقق فيه من أعمال مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.. فإذا ما كانت لنا هذه البداية، أمكننا بعد ذلك أن نتعرف على الجهد اللازم للاقترب، أكثر وأكثر من هدف توفير الفرص التعليمية المتكافئة، وكذلك تحديد فاعلية ما نلجأ إليه من وسائل وإجراءات.

٣- هدف الدراسة:

وتتخذ الدراسة الحالية لنفسها هدفاً محدداً، يتمثل فى تحديد الأبعاد التى يلزم التحرك من خلالها لى يتيسر لنا تقويم واقع التعليم عندنا؛ للوقوف على تحقيق المساواة فى الفرص التعليمية.. وبتعبير آخر تحاول هذه الدراسة بلورة خطة عمل، تمكنا من الوقوف على ما أنجزناه فى اتجاه هذا الهدف، وما تبقى لنا من طريق لابد من السير فيه، وكذلك تحديد المعايير الأساسية التى تلزم للحكم على فاعلية ما نتخيره من أدوات وإجراءات.. وعلى ذلك تكون هذه الدراسة بمثابة دعوة إلى البحث، وإثارة عديد من التساؤلات. بأكثر مما تكون إجابة عن سؤال أو عدة أسئلة.

٤- التمثيل النسبى:

ويعتبر حساب التمثيل النسبى للفئات الاجتماعية داخل النظام التعليمى أهم خطوة على طريق تقويم ديمقراطية التعليم أو معرفة مقدار التفاوت، الذى يفصل بين فئة اجتماعية وأخرى من حيث عدد الأماكن، التى يستأثر بها الأبناء فى نوع بعينه من التعليم.. ويكون حساب هذا التمثيل دقيقاً كلما توافرت البيانات الإحصائية الخاصة بالتركيب المكانى، ومعظم هذه البيانات يكون عادة فى حوزة الحكومات. ولهذا يتعين على الباحث الذى يتصدى لمثل هذا العمل أن يعرف كيفية الوصول إلى البيانات المختصة بالتركيب السكانى، والتى من خلالها يستطيع أن يحدد الوزن العدى للطبقات الاجتماعية، التى يتشكل منها المجتمع. فإذا ما توافر للباحث ذلك، أصبح من الميسور أن يتجه بجهد إلى نوع التعليم الذى يفترض فيه أنه ذو طابع غير ديمقراطى من حيث تمثيل الفئات داخله. وبعد أن يقف الباحث على الأصول الاجتماعية التى ينتمى إليها الأبناء الموجودون فى هذا النوع من التعليم، تسهل مقارنة أعدادهم ونسبتها إلى أعداد

الفئات التى ينتمون إليها، فنحصل بذلك على معدل التمثيل النسبى، ومن ثم نستطيع أن نميز ما يفصل بين الفئات من تفاوت.

وقد يعتقد البعض أن التفاوت فى معدل تمثيل الفئات داخل النظام التعليمى، يقتصر على أنواع التعليم التى يتم الالتحاق بها على أساس من الانتقاء، ومعنى ذلك انعدام التفاوت فى أنواع التعليم المفتوحة أمام الجميع أى التعليم الإلزامى. ولكن مثل ذلك الاستنتاج يتلاشى، حينما نعرف أنه على مستوى التعليم الإلزامى، يوجد تفاوت بين الفئات الاجتماعية وإن كان بدرجة أقل عما نلاحظه فى نوعيات التعليم الأخرى. ومرد هذا التفاوت فى التعليم المفتوح أن كثيراً من أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة يهجرون الدراسة طلباً للرزق.

وخاصية أخرى يبرزها حساب التمثيل النسبى، تتمثل فى تحديد الفئات الاجتماعية التى يتركز وجود أبنائها فى أنواع معينة من التعليم، دون غيرها كما هو الحال فى مدارس التعليم الفنى، التى يستأثر بغالبية أماكنها تلاميذ من أبناء الفئات الاجتماعية ذات المستويات الاقتصادية المتواضعة ولمثل هذه الخاصية حينما نعيها، أهمية كبرى فى تخطيط السياسة التعليمية الرامية إلى تحقيق، تعليم أكثر عدلاً وأكثر استجابة لتطلعات القاعدة العربية من الناس.

وغنى عن القول أن التفاوت بين الفئات الاجتماعية يكون أوضح ما يكون فى نوعيات التعليم، التى تقل أعداد المقبولين بها عن إعداد المرحلة التى تسبقها مباشرة، وأهم هذه الأنواع هو الثانوى العام، ومن ثم التعليم الجامعى الذى يستقبل المنتهين منه. وتتفق نتائج الدراسات التى أجريت فى أكثر من مجتمع حول الظاهرة السابقة، سواء فى ذلك المجتمعات التى توفر التعليم بالمجان، وتلك التى لا تزال تفرض الرسوم المدرسية على أنواع كثيرة من التعليم المتوسط والعالى.

ويتزايد الاهتمام بالدراسات التى تحاول معرفة موقف الفئات الاجتماعية داخل النظام التعليمى فى المجتمعات، التى تسعى فيها الطبقات الحاكمة إلى إحكام سيطرتها وهيمنتها التاريخية على أمور المجتمع عن طريق مواكبة حركة التواريخ بإجراء الإصلاحات، التى تسمح بتصحيح الأوضاع الظالمة التى ترفضها الفئات الاجتماعية غير المشاركة فى السيطرة والهيمنة؛ فتحاول هذه المجتمعات عن طريق هذه

الإصلاحات سد الطريق أمام المناهضين للسياسة المتبعة، وهذا بالتحديد هو المنطق الذى يحكم ديمقراطيات العالم الحر.

أما فى مجتمعنا فلا نجد أثراً للبيانات الإحصائية، التى تعبر بالأمانة والصدق عن أوضاع مجتمعنا وتركيبه الطبقي، وهو أمر على جانب عظيم من الأهمية والخطورة لأى مجتمع، يريد أن يتبنى سياسات واقعية ويريد أن تزدهر فيه الدراسات الجادة، التى تنير سياسات واقعية، ويريد أن تزدهر فيه الدراسات الجادة التى تنير الطريق بنتائجها أمام نضال الجماهير وسعيها نحو الغد الأفضل. ويعرف الباحثون الذين يحاولون التصدى لدراسة، تهدف إلى إلقاء الضوء على واقع التركيب السكاني لمجتمعنا، صعوبة الحصول على أى معلومة تنير الطريق أمامهم فى هذا الصدد. ونتيجة لذلك يضطر الباحثون، فى كثير من الأحيان، إلى التوقف فى منتصف الطريق؛ نتيجة لهذه الحقيقة الأليمة، ويضطرون إلى طرح نتائجها فى شكل تفسيرات محتملة تنقصها الدقة والصلاحية للإقناع وتوجيه العمل. وعلى الرغم من هذا كله تشكل النتائج التى تتوصل إليها الدراسات المعنية بقضية تكافؤ الفرص التعليمية، مصدراً رئيسياً لكل م يريد التصدى بالدراسة لسياسة التعليم فى بلدنا وللإجراءات الإصلاحية، التى نلجأ إليها لدفع تعليمنا نحو الديمقراطية. ولعل فى هذه الدراسة حفزاً لغيرنا من الباحثين؛ كى يولسوا مزيداً من الجهد فى هذا الاتجاه.

٥- إجراءات الإصلاح وحدودها:

وإذا كنا ندخل مباشرة هنا إلى مجال الإجراءات، التى تلجأ إليها المجتمعات لتصحيح تمثيل الفئات الاجتماعية داخل النظام التعليمي، فإننا نفعل ذلك مطمئنين إلى أن الطريق الآخر للوصول إلى النتيجة نفسها - بشكل فوري ومباشر - أى عن طريق الثورة، أمر معروف ولا نحتاج أن نقف عنده طويلاً، ويكفى أن نشير إلى ما تتبعه الأنظمة الاشتراكية حينما تحاول تصحيح أوضاع الطبقات العاملة داخل النظام التعليمي. ففي بولندا على سبيل المثال، يتدخل المسؤولون عن التعليم عنوه فى جانب أبناء العمال والفلاحين، فيحددون لهم أعداداً بعينها من الأماكن يحتلون بها بعض النظر عن توافر الشروط اللازمة لقبول فيهم أم لا. وبالطبع مثل هذا التدخل المتحيز يستند إلى أيديولوجية المجتمع، التى تجعل من هذه الطبقات القوة المسيطرة والمهيمنة على

شئون المجتمع، وبالتالي لا يمكن اتخاذ ذلك الإجراء نموذجاً يحتذى به في مجتمعات لا تنتمي إلى الإيديولوجية^(٤) نفسها.

(أ) تحديد العامل المادى:

أما منهج الإصلاح التدريجى الذى تعتمد عليه معظم المجتمعات، فيستند إلى عديد من الإجراءات، التى تستهدف تيسير صعود الطبقات الاجتماعية، التى لا يتناسب معدل تمثيلها فى النظام التعليمى ووزنها النسبى فى التركيب السكانى. وتحتل الإجراءات إلزامية إلى تذليل المعوقات المادية، مكان الصدارة فى تجارب معظم الشعوب. وتأتى مجانية التعليم كأقدم وأشهر الإجراءات، التى يلجأ إليها المسئولون لتأكيد المساواة أمام الفرص التعليمية المتاحة. والنتائج التى تتحقق من وراء الأخذ ب مجانية التعليم، ليست واحدة فى كل المجتمعات بالطبع؛ ولذلك يتحتم توضيح حدود الإصلاح، الذى تسمح به مجانية التعليم، أو إذا شئنا كم نوع التيسير الذى توفره مجانية التعليم أمام دخول أبناء الطبقات الفقيرة فى أنواع التعليم، التى ظلت مقفلة أمامهم نتيجة للمصروفات المدرسية. وبعبارة أخرى لا يجب الخلط بين إقرار مجانية التعليم بقوة القانون، وما يترتب على ذلك من نتائج فى الواقع العملى، ولسنا بحاجة إلى تأكيد حقيقة تباين واقع مجانية التعليم فى المجتمعات المختلفة، على الرغم من اتفاق هذه المجتمعات من حيث إقرار مبدأ مجانية التعليم بقوة القانون.

(أ) ١ - المجانية:

وإذا كانت المجانية تأتى فى مكان الصدارة بالنسبة لمجموعة الإجراءات الرامية إلى تحديد العامل المادى، فإن الدراسات التى تهتم بمعرفة ما يتحقق من وراء الأخذ بها قليلة جداً. فما أكثر المجتمعات التى تبنت مبدأ مجانية التعليم وتوقف جهدها وبالتالي جهد البحث العلمى فيها، عند حد إصدار القوانين المنفذة والمنظمة لعملية المجانية أى، دون أن تحاول معرفة التقدم الذى تم إحرازه فى اتجاه هدف المساواة أمام الفرص التعليمية المتاحة. والدراسة التى تسعى لتقويم أخذ سياسة تعليمية بعينها بمبدأ مجانية التعليم، تحتاج إلى الاحتفاظ بالخط الفاصل بين المجانية، كما يحددها القانون

^(٤)-J. Markiewicz-Lagneau, Education, Egalite et Socialisme, Anthropos, Paris 1969, p. 115.

والمجانية كما هى مطبقة بالفعل، وبدون هذا الخط الفاصل يستحيل بلوغ نتائج ذات قيمة وتستحيل المقارنة بين المجتمعات. والسبب فى ذلك أن هناك أوجه إنفاق وأعباء غير منظورة تختلف من مجتمع لآخر، بل وتختلف فى المجتمع الواحد من حقبة تاريخية لأخرى، وهذه الأعباء التى لابد من تحملها لمواصلة التعليم تعنى أن المجانية القانونية للتعليم نسبية؛ أى تختلف فاعليتها باختلاف الأعباء والمصروفات غير المنظورة التى سيأتى ذكرها بعد قليل. والمهم أن الدراسة التى تتصدى لمثل ذلك الهدف مطالبة بالتحديد الدقيق لما تغطيه المجانية فى المجتمع الذى تعنيه الدراسة؛ حتى يصبح من الميسور لها بعد ذلك إبراز فاعلية المجانية كأجزاء، يهدف إلى التغلب على العامل المادى.

(أ) ٢- المنح الدراسية:

وتدخل المنح الدراسية فى طائفة الإجراءات الرامية إلى تحديد العامل المادى، وأن كان استخدامها أقل شيوعاً مما عرفناه بالنسبة للمجانية، وبالطبع تختلف المجتمعات فى استخدامها لهذه الأداة، فهناك من يقصرها على الدارسين الذين يتفوقون، ولكنهم يحتاجون فى الوقت نفسه المعونة المادية لكى يتمكنوا من مواصلة التعليم، وهناك من يوسع استخدامها ليشمل المتفوقين وغير المتفوقين من الدارسين ذوى الحاجة، بل إن هناك نمطاً فريداً لاستخدام هذا الإجراء، يتمثل فى تجربة الحكومة الاشتراكية فى السويد، التى وضعت نظاماً للمنح يسمح لكل من يتعلم أن يحصل على منحة دراسية منذ بداية التعليم حتى نهايته، تكفى للإنفاق عليه طوال تعلمه على أن يلتزم بسداد ما أخذ بعد خروجه للعمل وحتى الموت؛ مما يجعل الأقساط عديمة القيمة. وننتهى نحن هنا إلى مجموعة الدول التى تأخذ بالاستخدام الأول، حيث يقتصر إعطاء المنح على الدارسين المتفوقين، ويلزم لمعرفة فاعلية الأخذ بمثل هذا الإجراء، الوقوف على أعداد المستفيدين وتحديد أصولهم الاجتماعية، ومعرفة ما تيسره المنحة المعطاة من أنفاق تتطلبه متابعة الدراسة إلى غير ذلك. وتعتبر فرنسا فى مقدمة الدول، التى توسع دائرة استخدام المنح الدراسية، ويمثل المستفيدون من المنح الدراسية ٢٠% من مجموع التلاميذ على مستوى التعليم الجامعى وما بين ٣٣% - ٤٣% من تلاميذ الثانوى^(٥).

(٥) J. Fournier, Politique De L'Education, Seuil, Paris 1971. p. 242-245.

(أ) ٣ - القروض:

وتيسر بعض السياسات حصول الدارسين على قروض ميسرة لا تحصل عنها فوائد، ويستفيد منها الدارسون على مستوى التعليم الجامعى عادة، ويقومون برد هذه القروض على أقساط بعد تخرجهم وانتظامهم فى العمل. ونعرف نحن أيضاً هذا الإجراء؛ فمُنذ بداية الستينيات من هذا القرن وبُنك الطلبة يعمل فى إقراض من يطلبون ذلك. وكما هو الحال فى الإجراء السابق، تقتصر الإفادة من إمكانية هذا الإجراء على أولئك الذين ينتظمون بالفعل فى الدراسة، وبالتالي فحدود فاعلية هذا الإجراء كسابقة محدودة. ومن المآخذ التى تحسب على هذا الإجراء أنه يتطلب المبادرة من جانب من يريد الإفادة منه، ويرى كثير من الباحثين أن الدارسين من بين الفقراء يترددون كثيراً فى طلب مثل هذه القروض؛ نظراً لما تنطوى عليه فكرة الاقتراض ذاتها من قبول إعادة النقود بشكل أو بآخر. ولكى نتعرف على فاعلية تطبيق مثل تلك السياسة، يلزم معرفة حجم المبالغ التى تخصص للإقراض، ونوعيات المستفيدين من القروض، وقيمة القرض ذاته بالنسبة لمتطلبات الدراسة.

ونكتفى بهذه الإجراءات التى تمثل أهم ما تلجأ إليه المجتمعات فى محاولة تحييد العامل المادى، فليس بوسعنا إيراد كل الإجراءات، التى يشيع استخدامها هنا وهناك فى إطار دراسة محدودة كذلك.. ولكى ندرك ضخامة كم الإجراءات من هذا النوع، نضيف إلى ما تقدم: تيسير وسائل مواصلات بأسعار رمزية للدارسين، وصرف وجبات غذائية، وصرف معونات عينية كالملابس والأغذية، وتشغيل الدارسين فى مشروعات إنتاجية تقيمها المؤسسات التعليمية إلى غير ذلك.

ولكى تكتمل الصورة فى تقويم فاعلية الإجراءات المستخدمة؛ للتغلب على العوائق المادية، يلزم حساب الأعباء التى لابد من تحملها بواسطة الآباء، إذا ما استمر أبناؤهم فى التعليم. فليس ما ينفق على التعليم من المال العام، هو كل تكلفة التعليم، وإنما تتضمن تكلفة التعليم، بالإضافة إلى ما ينفق من المال العام ما يتحملة الدارسون من أعباء والتزامات، تختلف باختلاف المرحلة التعليمية، وتختلف أيضاً باختلاف المجتمعات. وحساب هذه الأعباء يركز على معرفة دقيقة بأمور ثلاثة:

* النفقات التقليدية التى تتحملها الأسرة؛ لكى يواصل الأبناء دراستهم، مثل: الزى المدرسى - الأدوات - السكنى بعيداً عن الأسرة - أجور - مواصلات.. إلى غير

ذلك. ويختلف حجم الإنفاق على مثل هذه الأمور من بيئة لأخرى، ومن مرحلة تعليمية لأخرى، ويلزم إجراء دراسات دقيقة لحساب ذلك حتى يتسنى بعد ذلك معرفة الفئات التي تعجز دخولها عن تحمل مثل ذلك الإنفاق وبالتالي انعدام فرصة أبنائها في الإفادة من التعليم.

* الضرورات التي تفرض نفسها على الآباء وتتطلب منهم نفقات قد تفوق أحياناً تكلفة التعليم الفعلية التي تتحملها الدولة. وتأتي هذه الضروريات عادة كقوى نابغة من داخل النظام التعليمي، تعمل في اتجاه المحافظة على توازناته القائمة، حينما تعدد السياسة التعليمية إلى المساس بها. ومن أبرز الأمثلة على ذلك ما نشهده اليوم في مجتمعنا من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية، التي تمثل ضرورة تفرض نفسها على كل أسرة يتعلم أبنائها، وتكاد النفقات التي تتحملها هذه الأسر من جراء ذلك تفوق المصروفات المدرسية، التي كانت تدفع في الماضي. ولقد سمح لنا وعينا بتقش هذه الظاهرة أن نرى فيها مدرسة موازية ذات مصروفات، في مقابل المدرسة الرسمية المجانية، وأن نرى فيها أيضاً ضرورة جديدة نبعت من داخل النظام التعليمي؛ لتعيد إليه توازنه القديم، والذي أردنا أن نعدل عنه بإلغاء المصروفات المدرسية؛ ليكون أكثر انفتاحاً أمام الطبقات الفقيرة^(٦).

* المكسب الضائع^(٧) والدخل الممكن تحقيقه للأسرة، إذا ما عمل أبنائها بدلاً من ذهابهم إلى المدرسة، ويمثل ذلك خسارة بالنسبة للأسر الفقيرة دون غيرها، ومن ثم يلزم أن نأخذ في اعتبارنا هذا الدخل الممكن التحقيق، عندما نحاول معرفة الأعباء المادية، التي تنقل كاهل من يدفعون بأبنائهم إلى التعليم. ومن أبرز مظاهر التأثير السلبي لهذا العامل ما نعرفه عندنا على مستوى التعليم الأساسي من تسرب نسبة كبيرة من الأطفال، بعد انتظامهم في الدراسة تحت إلحاح الحاجة المادية.

وفي ضوء ما تقدم، تبين أن الكيفية التي تسمح بتقويم فاعلية ما يبذل من أجل التغلب على العقبات المادية، التي تعترض طريق أبناء الطبقات الفقيرة، وهم يحاولون مواصلة تعليمهم ليست فقط في المراحل، التي يتم الالتحاق بها عن طريق الاختيار وإنما أيضاً في ذلك القدر من التعليم، الذي يوفره المجتمع لكل الأبناء على السواء وهو التعليم الإجباري.

(٦) عبد الفتاح ترك: مرجع سابق، ص ١٤.

(٧) Unesco: Les Aspects Economiques et Sociaux de la planification De l'Education. Paris 1965, p. 53.

(ب) توفير أفضل الضمانات للعملية التعليمية:

وفى هذا الجانب تتركز الجهود فى الأعمال التى من شأنها توفير مناخ جيد ييسر الأداء المتميز لكل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية. وترتكز الإجراءات التى يشيع استخدامها؛ من أجل بلوغ هذا الهدف على فكرة رئيسية، مؤداها أن المساواة فى التعليم لا تقتصر على اتخاذ معايير موضوعية فى الحكم على قدرات المتعلمين، وإنما تمتد إلى توفير أفضل ظروف لعملية تعليمهم. وسنعرض لبعض هذه الإجراءات مستهدفين، فى المقام الأول، إلقاء الضوء على كيفية تقويم فاعليتها فى تحقيق هدفها.

(ب) ١ - إطالة فترة الإلزام:

ويهدف هذا الإجراء إلى تأخير عملية اختيار ذلك البعض، الذى سيواصل التعليم فى المستويات، التى تلى التعليم الإلزامى والحكم على ذلك البعض الآخر الذى سيتوقف عند نهاية التعليم الإلزامى، وتقرب اليوم مجتمعات كثيرة من مد فترة الإلزام حتى نهاية المرحلة الثانوية، كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية، التى ينتهى التعليم الإلزامى فيها عند سن الثامنة عشر، وكذلك فى الاتحاد السوفيتى حيث ينتهى هذا التعليم فى سن السادسة عشر، وهى نفس السن نفسها بالنسبة لفرنسا وإنجلترا. ولقد تبنت سياستنا التعليمية هذا الإجراء مؤخراً، وتنفذ اليوم عملية مد فترة الإلزام حتى نهاية المرحلة الإعدادية، التى تشكل مع مرحلة الابتدائية مرحلة واحدة "التعليم الأساسى".

ويرد أنصار الأخذ بهذا الإجراء أهميته إلى أنه يؤخر الحكم المبكر على الأطفال؛ أى قبل أن تتاح الفرصة الكاملة لهم لإظهار قدراتهم على مواصلة التعليم، وهو ما يتعارض مع مبدأ إتاحة فرص تعليمية واحدة لكل الأبناء. وإطالة فترة بقاء الأطفال فى التعليم تسمح لهم وفق هذا التصور بتأكيد قدراتهم مهاراتهم، وتمكن المعلمين من الحكم عليهم بشكل أكثر موضوعية؛ فبواصل القادرون منهم التعليم فى الأنواع، التى تتناسب وقدراتهم، ويتوقف الآخرون عن مواصلة التعليم لكى ينخرطوا فى مجال العمل المنتج. ولكن بين هذا الهدف الذى يرتبط بإطالة فترة التعليم وما يتحقق فى الواقع، يفسح المجال أمام الدراسة العلمية لتحديد مدى الاقتراب من هذا الهدف أو مدى التيسير، الذى حققه أمام مواصلة أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة التعليم فيما بعد مستوى الإلزام

ونكشف دراسات عديدة ضالة التقدم، الذي يتم إحرازه بفضل إطالة فترة التعليم الإلزامي؛ حيث تحتجز الأطفال لفترة أطول يخرجون بعدها لمواجهة المصير نفسه^(٨).

وتتضح هنا أهمية الأخذ بسياسة مخططة للبحث العلمي، فدون وجود أبحاث عن واقع تمثيل الفئات النسبية داخل التعليم، قبل الأخذ بفكرة إطالة الإلزام يصعب قياس التقدم، الذي أمكن إحرازه بفضل ذلك عن طريق دراسات لاحقة، وتمثل الظروف الراهنة في مجتمعنا لحظة مواتية لإجراء دراسات تتجه هذه الوجهة؛ أى تسمح بتسجيل ورصد أوضاع مختلف الفئات الاجتماعية داخل مراحل التعليم غير الإلزامي في الوقت الراهن؛ حيث ما زالت التجربة في بدايتها.

(ب) ٢ - استخدام أدوات موضوعية للتقويم:

وسيستند الأخذ بضرورة تطوير أدوات التقويم للعملية التربوية لضمان الموضوعية، إلى أن هذا التقويم يترتب عليه تحديد المستقبل التعليمي للأبناء. وتجمع الدراسات حول عدم موضوعية الأداة التقليدية للحكم على التلاميذ، وهو الامتحان الذي نعرفه عندنا، ويتركز النقد الرئيسى لهذه الأداة في أنها تسمح لأبناء الفئات الأكثر ثقافة من إحراز نتائج أفضل من أقرانهم أبناء الفئات، ذات الحظوظ الثقافية المتواضعة.. والسبب في ذلك هو الطابع اللفظي لهذه الأداة التقليدية؛ مما يسمح لمن يمتلكون الرصيد الأكبر من الألفاظ؛ بغض النظر عن مضامينها بالنسبة لهم بأن يكونوا أكثر توفيقاً في الوفاء بمتطلبات ما يطرح عليهم من أسئلة. ويفسر تخير هذه الأداة في رأى البعض - التفاوت، الذى نلاحظه بين معدلات انتظام أبناء الفئات الاجتماعية داخل نوعيات بعينها من التعليم.

وتلجأ اليوم سياسات تعليمية عديدة إلى استخدام اختبارات الذكاء، باعتبارها أكثر موضوعية في الكشف عن قدرات ومهارات التلاميذ؛ حتى يكون توجيههم نحو هذا التعليم أو ذاك أو إقصائهم أصلاً عن التعليم، أمراً مؤسساً على حكم موضوعي. ولكن على الرغم من الهالة التى أحيطت بها هذه الاختبارات فإن طابعها الطبقي لا يختلف

(٨) Baudelot et Establet: L'Ecole Capitaliste En France, Maspero. Paris 1971

كثيراً عما عرفناه فى الامتحان التقليدى.. ففى الاختبارات أيضاً يحقق أبناء الفئات الاجتماعية الميسرة اقتصادياً والمتميزة ثقافياً معدلات ذكاء أعلى من الآخرين^(١).

وتمثل عملية تقويم التلاميذ تحدياً خطيراً أمام الجهود الرامية إلى توفير المساواة فى فرص التعليم حتى هذه اللحظة. ولا نعرف مجتمعاً واحداً، استطاع أن يجد حلاً فعالاً للتغلب على هذا التحدى، الذى يحتاج من كل المهتمين بقضية تكافؤ الفرص، جهداً مضاعفاً على مستوى الفكر والعمل.

(ب) ٣- تحسين العملية التعليمية:

وترتكز الجهود التى تبذل فى هذا الاتجاه على مجموعة كبيرة من الإصلاحات التعليمية، التى تسهم فى توفير مناخ جيد ييسر التعليم لكل الأبناء بلا تفرقة، وإدخال طرق تدريس حديثة، وتطور المقررات الدراسية لتكون أكثر انسجاماً وحاجات الدارسين - توفير المعلمين الأكفاء - تشجيع ايجابية التلميذ ومشاركته فى عملية التعليم.. إلخ. ويبرر المدافعون عن هذا الاتجاه الإصلاحى سلامة مثل هذه الإجراءات بأن فساد المناخ المدرسى يلعب فى غير صالح الفئات الاجتماعية الفقيرة، والتى يعتمد أبنائها اعتماداً كلياً على المدرسة فى تحصيل معارفهم ومعلوماتهم، وعلى ذلك نستطيع تفسير انخفاض مستوى تحصيل أبناء هذه الفئات، كلما كانت ظروف التحصيل غير مواتية كثافات فصول عالية - معلمون غير أكفاء - إلى غير ذلك.

وقبول مثل هذا التبرير ممكن؛ نظراً لاقترابه كثيراً من واقع التعليم الذى يلمسه كل إنسان، ونظرة على ما يتحقق من نتائج فى المدارس الرسمية التى تعمل فى ظروف سيئة، والنتائج التى تتحقق فى المدارس الخاصة؛ حيث يشيع جو معقول من التنظيم وتتوافر إمكانيات كثيرة، تسمح بإدراك حقيقة ذلك التبرير. فعلى حين لم يتجاوز متوسط النجاح فى الثانوية العامة بمدارسنا الرسمية عام ٧٨ - ٧٩ نسبة ٧٠,٥% لشعبة العلوم (ذكور)، وبلغت النسبة نفسها ٩٠,٥% بمدارس اللغات الخاصة، وعلى حين

(١) عبد الفتاح ترك: الوجه الآخر للمفاهيم الوافدة. مجلة التربية المعاصرة. الممد الأول. القاهرة ١٩٨٤. ص

حقق بنات القسم الأدبى فى المدارس الرسمية فى العام نفسه معدل نجاح قدره ٦٥,١%، بلغت النسبة نفسها فى مدارس اللغات الخاصة ٩٦,٨%^(١٠).

ولا يقتصر الجهد الذى يبذل من أجل تدعيم وتوفير أفضل ظروف، يتم فيها التعليم على ما سبق الإشارة إليه، وإنما تلجأ بعض المجتمعات إلى تنظيم دروس إضافية للتلاميذ الذين يتعثرون.. ففى السويد يعمل معلم المرحلة الابتدائية ثلاثاً وعشرين ساعة أسبوعياً، على حين أن نصابه الرسمى ثلاثون ساعة، أما الساعات السبعة الباقية فيكرسها المعلم لمساعدة التلاميذ المحتاجين للثقوية.

(ج) توسيع دائرة المشاركة:

وفى هذا الاتجاه تتركز الجهود فى توسيع دائرة اشتراك الأطراف المعنية بالعملية التعليمية؛ حتى تأتى النتائج محققة لتطلعات هذه الأطراف وطموحاتها. ومبدأ اشتراك المعنيين بالتعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسياسات التعليمية، الرامية إلى تأكيد الطابع الديمقراطى للأنظمة التعليمية، فحينما يتجاهل المسؤولون عن التعليم هذه المشاركة، تكون الفرصة مهيأة لأن يتجاهل التعليم الظروف الخاصة بكل بيئة داخل المجتمع الواحد. ومن ثم تتزايد الصعوبات أمام المستفيدين من التعليم، الذى يتحول إلى شىء يضل على حياتهم يتجاهل همومها واحتياجاتها. وتتعدد أشكال المشاركة وتختلف فاعليتها من مجتمع لآخر، وفى داخل النظام التعليمى الواحد بين مستوى وآخر، ونستطيع أن نشير إلى أهم هذه الأشكال وحدودها فيما يلى:

(ج) ١- المشاركة فى توجيه العملية التعليمية وتطويرها:

ولهذه المشاركة مستويات عديدة، تبدأ منذ تحديد الأهداف المراد تحقيقها من وراء التعليم، الذى يوفره المجتمع فى مستوى بعينه إلى تقويم النتائج التى تتحقق، وما يأتى بين ذلك من جهد واختيار الوسائل وتحديد المقررات وتخطيط الأنشطة.. إلخ. وغنى عن القول أن الأطراف التى تشارك فى مثل هذه الأمور تتحدد وفق درجة النضج، التى يتسم بها المسؤولون عن التعليم فى كافة المستويات ووعيم بأهمية المشاركة من جانب المتعلمين والمعلمين والآباء، وكل مهتم بأمور التعليم.

^(١٠) المجلس القومى للتعليم، دراسة عن مدارس اللغات الرسمية والخاصة، القاهرة ١٩٨٣.

وتمارس المشاركة عادة من خلال تنظيمات، قد تكون لها صفة الاستمرار كما هو الحال في مجالس الإدارة ومجالس الآباء واتحادات الطلاب، وقد تنظم حسب الحاجة مثل المؤتمرات والندوات وما شابه ذلك.

وإذا كانت هذه المشاركة التي نحاول تحديد ملامحها تدخل في صميم ديمقراطية التعليم، فإنها من الزاوية التي تهمننا بشكل خاص في هذه الدراسة، ونعنى بها تكافؤ الفرص تشكل مقوماً هاماً؛ فحينما تتاح المشاركة الحقيقية للدارسين ولآبائهم في البيئات المختلفة؛ فينقدون ويعدلون من أوضاع التعليم بما يحقق مصالحهم ومصالح أبنائهم، فإن الفئات الاجتماعية ذات الخطوط المتواضعة تحقق مكاسب كبيرة. وحينما تأتي المقررات الدراسية، فتهتم بمشكلات البيئات التي تعمل فيها، وتسهم في إيجاد الحلول لها.. فإن ذلك يزيد من فرص التعليم الجيد، على العكس تماماً من ذلك الموقف، الذي تتحدد فيه هذه المقررات، بعيداً عن نبض الواقع العملي الذي تصدر إليه.

والدراسات التي تهتم ببحث فاعلية المشاركة في نظام تعليمي بعينه، مطالبة بأن تحفظ الفاصل بين وجود التنظيمات والصيغ، التي تتم المشاركة من خلالها والحدود التي ينتهي عندها تأثير ما يتم من عمل داخل هذه التنظيمات والصيغ؛ فنقابات المعلمين واتحادات الطلاب وكلها صيغ تسمح بالمشاركة، لا يعنى وجودها شيئاً بالنسبة لمضمون المشاركة، بل يتحتم المعرفة الدقيقة للمدى، الذي يتم فيه التأثير الفعال لقراراتها وتوصياتها ومشروعاتها.. إلخ.

(ج) ٢- تصفية القيود التعسفية:

وتقوم الجهود التي تتم في هذا الصدد على فكرة بسيطة، مؤداها أن اعتبار مرحلة الطفولة ومرحلة الشباب بمثابة السنوات، التي يمكن فيها التعليم واكتساب المهارات والخبرات بشكل فاعل خطأ فاعل، استمر طويلاً، ولابد من تصحيحه؛ فتجربة الحياة تعلمنا أنه ليس هناك سنٌ محددة للتعليم، وإنما قابلية الإنسان لاكتساب الجديد من المعارف والمهارات لا تعرف سناً بعينه، وإنما تمتد على طول الحياة.. ومن ثم، فإن قصر المؤسسات التعليمية النظامية على فئات عمرية بعينها يعد تعسفاً وقيداً، يبعد بين التعليم وتوفير المساواة في فرصة الاستفادة منه.

وهناك كثير من الإجراءات التي تهدف إلى تجاوز مثل هذا القيد ومن ذلك، إتاحة الفرصة أمام كل راغب في التعليم، مهما كان سنه أن يلتحق بالدراسة، التي يرغب فيها، وأن يحصل بعد إتمامها على المؤهل نفسه، الذي يمنح للدارسين العاديين، وهذه الفرصة لا توفر فحسب عن طريق اكتفاء المؤسسات التعليمية النظامية بتقويم الدارسين ومنحهم الشهادات، وإنما تتحقق أيضاً عن طريق إنشاء وتنظيم دراسات خاصة لهؤلاء البالغين، الذين يطلبون التعليم في سنى العمر المتقدمة. وانطلاقاً من هذه الحقيقة، تصور أحد المفكرين إمكانية الاحتفاظ بنصيب الفرد من المال العام، المخصص للإنفاق على التعليم في مجتمعه في شكل وثيقة، يستثمرها وقتما يشاء وكيفما يشاء⁽¹¹⁾. وليس المناداة بمبدأ.. التعليم مدى الحياة، إلا صدى لهذه الحقيقة، التي بدأت مجتمعات كثيرة تنتبه إليها.

بل ويذهب بعض المدافعين عن فكرة إتاحة فرصة التعليم لكل فرد، وقتما يشاء، إلى حد المطالبة بإلغاء الشروط التي توضع لتنظيم القبول بمراحل التعليم المختلفة، ولقد استجابت السلطات الفرنسية لمثل هذا المطب، حينما أقرت بعد أحداث الحركة الطلابية عام ١٩٦٨ إنشاء جامعة Vincennes بضواحي العاصمة؛ لكي تستقبل طلابها من بين الراغبين في مواصلة التعليم، دون التقيد بحصولهم على شهادة إتمام الدراسة الثانوية (البكالوريا)، ولا تزال هذه الجامعة تعمل إلى يومنا هذا، ولكننا لا نملك بعد المعلومات التي تسمح لنا بتقويم التجربة والحكم عليها إيجاباً أو سلباً.

ونعتقد أن في اتجاه السياسة التعليمية هذه الوجهة عملاً يدعم تكافؤ الفرص التعليمية؛ نظراً لأن الكثيرين يتوقفون عن التعليم في سن مبكرة، على الرغم من قابليتهم لمواصلة التعليم وتحصيل المزيد من المعارف والمعلومات واكتساب المهارات والخبرات، بل وفوق ذلك يعد التعليم في السن المتأخر أكثر عائداً وجدوى؛ لنضج الخبرات والدروس العملية لدى البالغين، وأهم من ذلك كله الرغبة الذاتية للتعلم، التي تحفزها إلى الجهد، والتي دونها تتحول عملية التعليم إلى معاناة لا طائل من ورائها. ولا يفوتنا أن نتذكر هنا أيضاً ضرورة ربط الخبرات المتعلمة والمعارف المكتسبة بواقع الحياة، وليست لمن يمارسون العمل من البالغين القدرة على الاستفادة مما يحصلونه في

⁽¹¹⁾ Luich: Une Societe Sans Ecole. Seuil, Paris 1970.

تطوير الحياة. وفي تجارب المجتمعات الاشتراكية وعلى الأخص الاتحاد السوفيتي من الدروس ما يفيد ويدعم التعليم بهذه الوجهة؛ فمؤسسات التعليم العالي في الاتحاد السوفيتي تفتح أبوابها للعاملين، الذين يقصدونها طلباً لمزيد من المعرفة والخبرة، التي تساعد في التغلب على مشكلات عملهم ودفعه نحو الأفضل.

ونعتقد أن القارئ يستطيع، في ضوء ما تقدم، إدراك الفرق بين اتجاه التعليم الوجهة السابقة التي نحاول إسقاط كل العوائق؛ لكي يكون التعليم بحق كالماء والهواء وما يتحدث البعض عنه من تعليم للكبار أو محو الأمية.

(د) أحكام السيطرة على التعليم الخاص:

ويعد التعليم الخاص من أبرز مظاهر عدم المساواة أمام فرص التعليم؛ ففي معظم المجتمعات لا يتناسب المعروض من الأماكن في التعليم الرسمي والطلب الاجتماعي على التعليم، ومن ثم يستطيع القادرون التغلب على تلك الصعوبة بإدخال أبنائهم في التعليم الخاص والذي يتطلب نفقات لا يستطيعها إلا أفراد معينين، ولا يخلو مجتمع واحد من المجتمعات الرأسمالية من مؤسسات التعليم الخاص، ولكن تتباين السياسات المتبعة؛ بهدف السيطرة على هذا التعليم وضبط حركته، وفق إيقاع الحركة السياسية والاجتماعية.

وأبرز علامات عدم المساواة الناجمة عن وجود التعليم الخاص، تتمثل فيما يوفره هذا التعليم من نوعية ممتازة من التعليم في معظم الحالات؛ الأمر الذي يترتب عليه أن ينافس خريجي التعليم الرسمي؛ وخاصة في أنظمة التعليم، التي تتخذ مستوى النجاح في الامتحانات المدرسية - كما هو الحال عندنا - معياراً لمواصلة التعليم في المستويات الأعلى. ومعنى ذلك ببساطة أن الفئات الميسرة، التي توفر لأبنائها تعليماً خاصاً حتى مستوى الثانوية، تستأثر بقدر كبير من أماكن التعليم الرسمي على مستوى الجامعة، على حين تحتل الفئات الأخرى عدداً من الأماكن، لا يتناسب على الإطلاق وثقلها في التركيب السكاني.. ولقد سبق أن بينا معنى ذلك عند الحديث عن "التمثيل النسبي".. وبتعبير آخر يتعلم أبناء الفئات الميسورة - في هذه الحالة - على حساب ما يدفعه آباء الآخرين من ضرائب للخزانة العامة.

ويبرر المدافعون عن وجود التعليم الخاص موقفهم بأن وجود مؤسسات التعليم الخاصة يزيد من فرص غير القادرين داخل المؤسسات التعليمية؛ فأبناء الطبقات الميسورة كانوا يزاحمون هؤلاء في حالة غياب مؤسسات التعليم الخاص، كما أن الديمقراطية لاتعارض حرية الآباء من اختيار نوع التعليم، الذي يروونه مناسباً لأبنائهم.

ويطول الجدل في المجتمعات الرأسمالية حول قيمة التعليم الخاص، والذي لم يعد له وجود في المجتمعات الاشتراكية؛ حيث ترى فيه أحد العوامل الرئيسية في تدعيم طبقة المجتمع وتكريس الفوارق بين الطبقات. وتنتهي المناقشات عادة بحلول وسط؛ تسعى لإرضاء كل الأطراف دون أن تصل إلى ذلك بالطبع، فتفترض بعض المجتمعات على مدارس التعليم الخاص أن تقبل نسبة معينة فيها من أبناء الفئات غير القادرة، تتعلم بالمجان في مقابل قيام الدولة بمنح هذه المدارس قدرأ معيناً من المعرفة، وقدرأ معيناً من التسهيلات والتيسيرات الأخرى.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذل من أجل تقليل أهمية التعليم الخاص؛ ومن أجل إحكام السيطرة عليه، فإن هذا التعليم يكرس بالفعل الطابع الطبقي للمجتمع، ويدعم الفوارق بين الفئات المختلفة. ونعتقد أنه ليست هناك صيغة مثلى، تسمح لأن يتعايش التعليم الخاص والتعليم الرسمي دون إهدار لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وإنما هناك تجارب تختلف باختلاف المجتمعات، ولا تفعل أكثر من امتصاص غضب الحركات الرافضة للظلم الاجتماعي، حينما تطفو على سطح الحياة الهادئة التي تنساب في مجراها المعتاد.

٦- خاتمة:

ولعلنا في نهاية هذه الدراسة القصيرة قد اقتربنا من الهدف، الذي قصدنا إليه، حينما عكفنا على إنضاجها لنبلغ بها هذا الحد الذي بلغناه. ونعتقد أنه بإمكاننا التعرف - من خلال المعالجات السابقة - على الأبعاد الرئيسية، التي ينبغي أن يتجه إليها الجهد الرامي، إلى تقويم موقف الفئات الاجتماعية المختلفة داخل نظام تعليمي بعينه. ولا ندعى أننا قد استطعنا الإحاطة بكل الأبعاد المشار إليها. وإنما أحطنا بما وسعنا الإحاطة به، وفق قدراتها الراهنة في البحث، وكل أملنا أن نخضع ما قدمناه للنقد الموضوعي، لنكتشف نقائصه فنعمل على استكمالها في المستقبل.

نحو مفهوم شامل لتكافؤ الفرص التعليمية

فى جمهورية مصر العربية

د. عصام الدين هلال
كلية التربية - جامعة طنطا

"نقدر ما نجد الجوع وسط وفرة إقتصادية توجد بربرية وسط وفرة تربوية"

"كارل مانهايم"

أولاً: منطلقات أساسية:

(أولاً: ١) الديمقراطية فى معانيها الطوباوية التى تتردد بين أرجاء الفكر الرأسمالى خرافة، فالديمقراطية هى ديمقراطية الطبقة، التى تتقلد مقاليد الاقتصاد فى المجتمع.

(أولاً: ٢) يستتبع ذلك أن الليبرالية ليست سمة جوهرية من سمات النظام الرأسمالى، وإنما تمثل الليبرالية شكلاً من أشكال السلب للنظام الرأسمالى، يرجىء بها تحول الآراء السياسية المعارضة إلى دوجما، فتبرز التناقضات الاجتماعية داخله، ومن ثم، فإن الشمولية هى النظام الجوهري الذى يسود العالم سواء فى المجتمعين الاشتراكي أم الرأسمالى؛ فتعدد الأحزاب فى مجتمع ما، مهما كان رأسمالياً أم اشتراكياً، تحوطه أيديولوجية حاكمة، وتتحقق فى إطارها وحدة فى إطار صيرورة تاريخية، ولعل مواجهات كوبا ونيكاراجوا وأنجولا وجرينادا والمجر وقيتنام وتشيكوسلوفاكيا وبولندا وأفغانستان هى دلائل واضحة على تلك الشمولية.

وفي مصر، ظل الصراع في إطار قضية التحرير الوطني في مستوى الدوجما حتى بلغ منتهاه في ثورة ٢٣ يوليو، واستمر هذا المستوى من الصراع حتى انتهت مرحلته الأولى في يونيو ١٩٦٧، ثم استمر مرة أخرى خلال السبعينيات حتى انتهت بمصرع السادات، أما الفترة الحالية فلم تتحدد بعد، وإن كانت هناك ممارسات تعكس اتجاهات جديدة في أسلوب الحكم، ونجاح تلك الاتجاهات مرهون بعدد من الشروط. التي لم تأخذ مكانها بعد، كما سيرد فيما بعد.

(أولاً: ٣) أن حلول المشكلات التربوية لا يمكن أن تتحقق ما لم تحدث تغييرات في البنية الاجتماعية خارج النسق التربوي، فالمشكلات التربوية تعكس في الحقيقة خللاً في تلك البنية، وبالتالي لا يملك التربويون إلا التعبير عن معاناتهم، ووضع حلول هي تجويد الواقع التربوي، بقدر ما تسمح به الأطر الاجتماعية خارجة، ثم الإشارة إلى موضع الخلل غير التربوي الذي يؤدي إلى تلك المشكلات التربوية.

(أولاً: ٤) ينص دستور الدولة في مادته الرابعة على:

"الأساس الاقتصادي لجمهورية مصر العربية، هو النظام الاشتراكي القائم على الكفاية والعدل، بما يحول دون الاستغلال، ويهدف إلى تدوير الفوارق بين الطبقات"

مرت مصر منذ صدور هذا الدستور في عام ١٩٧١ بفترة طويلة تم خلالها تجاهل الدستور، فقد وضع تحت تأثير قوى القصور الذاتي الناتجة في الستينيات - وانتقلت مصر من مرحلة الاستقلال إلى مرحلة التبعية، ولعل البداية هنا لم تكن مع صدور هذا الدستور، وإنما منذ قبول مبادرة روجرز من قبل الرئيس الراحل جمال عبد الناصر، حيث بدأت تخفت حدة الدوجما الاشتراكية في مواجهة القوى المضادة داخلياً وخارجياً كنتيجة لهزيمة ١٩٦٧، ولكن الانحراف عن الاشتراكية أخذ عمقه الكبير والجدري منذ تولى الرئيس السادات الحكم، وساعد على ذلك أن الفئات التي كانت تقود اتجاه الحكم في مصر نحو الاشتراكية، لم تكن على مستوى من الإيمان والقوة بما يؤهلهم لتحقيق هذا الهدف، وبذلك كان الأمر يسيراً أمام السادات، عندما انفرد بالسلطة في مايو ١٩٧١، ومنذ توليه، بدأت مصر تتجه إلى نمط من النظام الرأسمالي^(*) لم تعهده الدول

* في اجتماعه برجال الاقتصاد البريطانيين قال السيد/ عبد الرزاق عبد المجيد، نائب رئيس الوزراء بأن مصر جربت نظام الاقتصاد الاشتراكي، ولقد فشل هذا النظام؛ نظراً لأنه لا يتفق مع طبيعة المواطن المصري. (وهو بذلك يبرز مبررات اتجاه الدولة للنظام الرأسمالي في الاقتصاد) (الأخبار، العدد ٩٢٨٠، ١٠/١١/١٩٨١) ص ٧.

الرأسمالية نفسها، فنشأت رأسمالية طفيلية، ارتبطت برأس المال الغربي، وأصبحت تابعة له تدور في فلكه، ولقد تصور السادات خطأ أن أمركة الحكم في مصر ستؤدي إلى إغراق البلد في انتعاش اقتصادي دائم، ووصلت هذه الأمركة إلى الحد الذي منح فيه أمريكا قاعدة عسكرية، وارتبطت أهداف القوات المسلحة المصرية بالاستراتيجية الأمريكية في المنطقة.

كل ذلك لا يعني أن نلقى بالدستور عرض الحائط؛ باعتباره وثيقة غير مصنوعة سياسياً، وإنما علينا خلال هذه الفترة أن نتمسك بها؛ خاصة وأن هناك عدداً من الممارسات، التي اتخذها الرئيس حسنى مبارك، والتي تعكس أن الوقت مسوات لمثل هذا الاتجاه، على الرغم من ممارسات الحزب الوطنى، التي تعكس تخلفه عن اتجاهات الرأى العام المصرى.

وأدت ممارسات الحزب الوطنى، بطبيعة الحال، إلى بناء خطة إرشادية فوقية تتم فى غيبة من انتباه الشعب المصرى، فى تصور يعتقد أن الخطة يمكن أن تتم فى إطار اقتصادى بعيداً عن المشاركة، على الرغم من أن التخطيط الشامل لا يمكن له أن يتم -غير حشد سياسى جماهيرى، يرقى من خلاله وعى الجماهير، الذى يضمن تحقيق الخطة لأهدافها، إلا أن التناقض الذى يعوق تنفيذ الخطة يكمن فى أمرين:

- ١- الازدواج الاقتصادى بين ملكية اجتماعية، و ملكية خاصة غير مضبوطة.
- ٢- أن اتخاذ التنمية الشاملة أسلوباً لإدارة العمل الوطنى، يعنى اختصاراً سياسياً بالدرجة الأولى، وبالتالي فإنه يعنى اتخاذ موقف سياسى منحاز للطبقات الكادحة، هذا الانحياز ليس انحيازاً هلامياً يحارب طواحين الهواء، وإنما هو موقف فى مواجهة طبقات أخرى، تسيدت فى فترة السبعينيات، وترى فى استمرار مناخ هذا العقد فرصة مستمرة لتحقيق مصالحها. إلا أن الحزب الحاكم لم يضع ذلك فى اعتباره، فظل يمثل تلك الطبقات الطفيلية ويتعامل مع التخطيط من خلال منطقهم.

ثانياً: مفهوم تكافؤ الفرصة بين التعليم والحياة:

(ثانياً: ١) التربية والحياة:

إننا نحيا معلمين متعلمين، ويصبح من قبل الاستطراد أننا نتعلم أحياء ونعلم أحياء، والرجوع إلى مفهوم الاتصال الاجتماعي يؤكد هذه الحقيقة، حيث يتضمن هذا الاتصال نقلاً للمعاني بين أفراد المجتمع وبين أنساقه المختلفة، وذلك الاتصال التربوي من شأنه أن يرقى بالانتظام الإنساني في صور اجتماعية مختلفة^(١). وإذا كانت التربية قد أخذت صوراً عديدة في المجتمع، فقد كان ذلك نتيجة تعقد هذا الانتظام الاجتماعي، وما أفرزه من ثقافة طوال صيرورته منذ القدم، وهذا لا يعني أن عمليات الاتصال التربوية بعيداً عن التربية الرسمية قد زالت، وإنما مع مرور الأيام يزداد تأثيرها يوماً بعد يوم بحيث أصبحت ذات قوة لا يمكن تجاهلها، ولعل ذلك ما فرض التعليم غير المدرسي كاسلوب تربوي قصدي، يؤدي دوره كما تؤدي المدارس دورها، وأكثر مما أدى إلى خطورة تربية الاتصال الاجتماعي التلقائي، هي تلك التغيرات التي طرأت على وسائل الاتصال الجماهيرية Mass Media، والتي تغلغت من خلال تقدمها، حتى وصلت إلى أشكال الاتصال بين أقل الجماعات البشرية عدداً، وعلى مستوى علاقات الوجه للوجه Face-to-Face.

ومن ناحية أخرى، فإن تعقد الحياة الاجتماعية أدى من ناحية أخرى إلى الضغط على هذه العلاقات، فلم يعد ممكناً للمرء أن يمارس علاقاته التلقائية، بغير الرجوع إلى معايير وضوابط فرضها هذا التعقد في الحياة الاجتماعية، فارتد هذا الضغط في صورة رد فعل، يرفع من أهمية التأثير الذي تقوم به.

(ثانياً: ٢) الاختيار الاشتراكي لتكافؤ الفرصة التعليمية:

نخلص مما سبق إلى أن التربية تمثل ممارسة للحياة أكثر من كونها مجرد تحقيق لبعض الأهداف المعرفية أو الانفعالية أو لنفس حركية، كما أنها أكثر من مجرد مساعدة الفرد على اكتساب مهنة بعينها؛ فالحياة التي يمارسها الإنسان متعددة الأطراف، يحقق من خلالها وجوده الاجتماعي^(٢).

١- فهو يشارك في السيطرة على البيئة لإشباع الحاجة إلى الأمن، في مواجهة قوى الطبيعة.

٢- وهو يشارك في استثمار الموارد المختلفة للمجتمع؛ من أجل إشباع حاجاته الاقتصادية المختلفة، مع وضع نظم للملكية والعمل والإنتاج والتوزيع.

٣- وهو يشارك في السعي نحو المحافظة على وجوده البيولوجي والنفسى، من خلال وضع نظم للتوقاية والعلاج، وشغل أوقات الفراغ.

٤- وهو يشارك في تقنين ممارسة الجنس، والمحافظة على الأنساب، ووضع نظم الزواج والمصاهرة والأسرة.

٥- وهو يشارك في تحقيق الأمن الاجتماعى فى مواجهة الأفكار الاجتماعية الداخلية والخارجية، من خلال:

(أ) المشاركة فى إدارة دفة الأمور فى بلده بما يحقق مصالحه، ووضع نظم للدولة والحكم والسلطة والمسئولية والإدارة العامة.

(ب) المشاركة فى التوصل إلى معنى لجدوى الحياة، التى يعيشها من منظور دينى أو فلسفى.

(ج) المشاركة فى تداول الخبرة بين أفراد جيله وتواصلها عبر الأجيال المختلفة.

تلك هى الحياة بأفاتها الرحبة، وعندما ظهر نظام الملكية فى المجتمعات الإنسانية مع اكتشاف الانسان للزراعة، واتخذ الانتظام الاجتماعى صوراً من المجتمعات هى فى النهاية نظم، قامت على تمايز الناس إلى طبقتين رئيسيتين إحداهما مالكة، والأخرى عاملة وغير مالكة، وبعض الشرائح الطبقيّة الأخرى، واستمرت الإنسانية خلال هذا النمط من الإجماع الإنسانى حتى أصبحنا اليوم أمام نظامين رئيسيين يسودان العالم، وهما: النظام الاشتراكى فى مواجهة النظام الرأسمالى، وبين هذين النمطين الرئيسيين تقع الدول المختلفة التى تعيش موقف الاختيار بينها، والاختيار هنا ليس اختياراً بين الاشتراكية والرأسمالية فقط، ولكن الاختيار هنا بين الاستقلال والتبعية، ولقد اختارت دول كثيرة طريق البناء المستقل، من خلال الأخذ بالنظام الاشتراكى بشكل واضح كأنجولا وكوبا ونيكاراجوا والجزائر واليمن الجنوبية... ولا زالت دول أخرى تترجح تحت نير التبعية، دون تحديد واضح، وإن أخذت الاشتراكية شعاراً لها.

والحقيقة أن الاختيار أمام الدول المختلفة، وأن بدا اختياراً منطقياً بين طريقتين، إلا أنه لا يوجد سوى طريق واحد هو الطريق الاشتراكي - لماذا؟ لأن النظام الاشتراكي يحقق ما يلي:

١- منع الاستغلال الذي وقعت تحت أسره الطبقات الفقيرة، التي كان لها نصيب الأسد في تحقيق الاستقلال الوطني، بما يفرض منها تعويض الحرمان والاستقلال.

٢- اجتياز هوة التخلف التي وقعت تحت نيرها بسبب الاستعمار العسكري، حتى يمكن أن نحقق نمطاً من الحياة الصحيحة.

٣- وجود أهداف عظيمة جماعية يحشد من أجلها الشعب لتنمية الوعي الجماهيري والمشاركة الفعالة منه.

٤- تشييد درجة من الضبط الشامل للمجتمع من خلال عملية التخطيط الشامل، والتنمية الشاملة تصل بهذا الضبط إلى مستويات الحياة اليومية عند الناس، وتوجيههم نحو تلك الأهداف العظيمة التي وضعها الشعب.

وإذا ما جرى هذا الاختيار، فهو اختيار كفاحي، لا يمكن أن يتحقق بغير القضاء على قوى القصور الذاتي، التي تحول دون قيام النظام الاشتراكي.

وفي مصر، وفقاً لما انطلقت منه الدراسة، قد اختارت الاشتراكية بعد معارك مع قوى القصور الذاتي تلك.. إلا أن الانتكاسة التي حدثت في عام ١٩٦٧ كما سبقت الإشارة أوقفت هذا الاتجاه، وأخذت مسيرة الثورة تتجه نحو النقيض أى نحو نظام التبعية^(٣).

وبعد أن كانت وزارة التخطيط قد ألغيت في مصر في أواخر السبعينيات عادت للظهور بعد حادث المنصة، وشرعت الدولة في اتخاذ أسلوب التنمية الشاملة طريقاً لإدارة العمل الوطني. وهذه الخطوة تعد خطوة متقدمة، إذا ما قيسست وفق الإطار الاشتراكي، الذي حدده الدستور فالقيام بأول خطوة، رغم تحفظاتنا، بعد الخطوة الخمسية ٦٥/٦٠ هو خطوة يجب أن تساند، والمساندة هنا لا تعنى الموافقة، وإنما المساندة هنا تتم من خلال:

١- الحوار مع الخطة من خلال تحديد انحياز هذه الخطة، ولقد سبق للرئيس مبارك أن أعلن انحيازه نحو الطبقات الكادحة، إلا أن هذا الانحياز يحتاج إلى ترجمة واقعية، من خلال تخليص الخطة من الانحيازات المضادة، كما أنه اختار انتماءه للحزب الوطنى، إلا أن هذا الانتماء يتعارض مع انحيازه الأول، وهذا التعارض يستلزم أحد طريقتين:

(أ) أما أن يحدث تطهيراً فى الحزب الوطنى، فيخلصه من أولئك الذين ينتمون إلى فئة الرأسمالية الطفيلية التى أفرزتها فترة السبعينيات.

(ب) تشكيل حزب اشتراكى، وليكن حزب يوليو الاشتراكى، ويتم تشكيله وفقاً لهذا الانحياز.

٢- الكشف عن طبيعة القرارات التى تصدر تبعاً، وتنمية الوعى الجماهيرى فى مواجهتها من ناحية، وفى دعم التخطيط الشامل بمعناه الانحيازى الواضح.

٣- السعى نحو تسبيد القيم التنموية من خلال الحوار الجماهيرى مع الخطة بحيث تنظر الجماهير للخطة فى إطار معيار واضح هو الأهداف العظيمة، التى حددها الدستور.

٤- تأكيد حرية رأى من خلال ممارستها فعلاً ومقاومة كل ما يحول دونها، والكشف عن القوانين، التى تحرم الجماهير من مشاركة صحيحة فى ترقية عملية التخطيط فى مصر.

ثالثاً: تكافؤ الفرص فى إطار التنمية الشاملة:

(ثالثاً: ١) التربية والتنمية:

إذا ما استقر رأى على التنمية الشاملة باعتبارها الأسلوب الأمثل لإدارة العمل الوطنى؛ فذلك يقودنا إلى المفهوم الشامل لتكافؤ الفرصة التعليمية، فإذا ما عرفنا التنمية الشاملة باعتبارها^(٤):

"عملية يمارس فيها مجتمع ما حياته بطريقة جماعية منظمة، يستثمر فيها موارده الطبيعية والبشرية استثماراً أمثلاً، يوزع ناتجه وفقاً لعمل الفرد".

فإذا ما اتفق - كما سبق القول - بأن التربية هي ممارسة للحياة، فعلى ضوء تعريف التنمية الشاملة، تصبح التنمية الشاملة عملية ممارسة واعية ومضبوطة للحياة Disciplined، وتستنتج من هاتين المقدمتين قضية أن التنمية الشاملة هي عملية تربية واعية ومقصودة وشاملة، ويصبح تكافؤ الفرصة التعليمية تكافؤ فرصة حياة، من خلال المشاركة في التنمية الشاملة بمراحلها المختلفة وأبعادها المختلفة؛ فالتربية بمفهومها الواسع تعتبر تلك الميكانيزمات الاجتماعية، التي تسعى الدولة من خلالها نحو تحقيق مستوى عال من الضبط الاجتماعي. وتصبح التربية على ضوء ذلك أداة^(٥) التنمية الشاملة، سواء أكانت تلك التربية، تربية تلقائية أم مقصودة.

وبذلك تتحول التربية التلقائية إلى تربية مضبوطة، ويصبح عائد التربية هنا ليس مجرد أفراد قد تعدل سلوكهم في أنواع معينة من خلال التعليم الرسمي، ولكنه يصبح نمطاً من الحياة بكيف معين، يتفق مع الأهداف العظيمة، التي يسعى إليها الإنسان في المجتمع الاشتراكي.

عندئذ يأخذ مفهوم تكافؤ الفرصة التعليمية معناه الشامل، وهو المشاركة في التنمية الشاملة، وهو هنا يتطابق أيضاً مع مفهوم الديمقراطية الذي يرتضيه الكاتب، وهو إتاحة الفرصة للفرد للمشاركة في إدارة دفة الأمور في بلده، ولا يشترط في هذه المشاركة أن يكون في موقع السلطة أو القيادة، وإنما يتم ذلك من خلال العمل والنقد لتلك الممارسة.

وفرصة المشاركة هنا تعطي التزامات تربوية على مستويين:

١- المستوى الأول: هو الالتزام الذي تفرضه شعبية عملية التنمية الشاملة، وهنا تتم تربية الفرد من خلال مشاركته في تنفيذ الخطة الشاملة محتلاً مراكز مختلفة؛ بدءاً من مركز المخطط إلى مركز المنفذ، إلى مركز الناقد والمقيم للتجربة، ويجب أن تكن هناك قوات صحيحة، يستطيع من خلالها الفرد أن يمارس تلك الأدوار المختلفة، وإذا ما تم ذلك فإننا نعطي للفرد الفرصة المتكافئة في الحياة بأوسع معانيها.

٢- المستوى الثاني: أن يخضع التعليم للخطة العامة للدولة، من خلال وجود خطة تعليمية مواكبة ومتزامنة مع خطة التنمية الشاملة، ويشترط في هذا التعليم أن

يشرب انحيازات الخطة العامة للدولة، ومن ثم يصبح منسوجاً مع تلك الخطة العامة، ويصبح دور هذا التعليم بجانب الأهداف المعرفية والمهارية هو تسييد قيم التنمية الشاملة، التى تساعد الفرد على المشاركة فى الحياة الاجتماعية وفقاً للجوانب التى تتشعب إليها الحياة، كما سبقت الإشارة من إيكولوجية إلى اقتصادية وقرابية وترويجية وصحية وسياسية وتربوية وعقائدية.

(ثالثاً: ٢) الركائز القيمة لتكافؤ الفرصة فى الحياة:

(أ) قيم حاکمة على مستوى البنية الاجتماعية كلها:

١. الاشتراكية.
٢. التنمية الشاملة.
٣. التخطيط.
٤. الإنسان.
٥. الجماعة.
٦. الاعتقاد الدينى.
٧. الديمقراطية.
٨. العلم.
٩. الطموح.
١٠. التفاؤل.
١١. الجدية.
١٢. عدم المحسوبية.
١٣. الإنتاج.
١٤. الأمان ضد المخاطر الطبيعية.
١٥. الأمان الاجتماعى.

(ب) قيم النسق الإيكولوجى:

١٦. البيئة الملائمة.
١٧. الوقت المستثمر استثماراً إيجابياً.

١٨. الاتصال السريع.

١٩. الانتقال المكاني السريع.

٢٠. حق الفرد في السكن.

(ج) قيم النسق الاقتصادي:

٢١. التكنولوجيا المتطورة.

٢٢. جماعية الإنتاج.

٢٣. التخطيط الاقتصادي.

٢٤. العمل كحق.

٢٥. العمل كواجب.

٢٦. الملكية الاجتماعية.

٢٧. الملكية الخاصة المضبوطة.

٢٨. الملكية التعاونية.

٢٩. عمل الفرد كأساس لعدالة توزيع العائد الاقتصادي.

٣٠. الاستهلاك المرشد.

٣١. تشجيع الصناعة الوطنية.

٣٢. التقريب بين دخول الأفراد كأساس للعدالة الاجتماعية.

٣٣. تقريب الفوارق بين الطبقات.

٣٤. التعاون الاقتصادي العالمي المضبوط.

٣٥. دعم السلع كأساس لعدالة التوزيع.

(د) قيم النسق القرابي:

٣٦. الأسرة.

٣٧. الأبوة.

٣٨. الأخوة.

٣٩. المصاهرة.

٤٠. الأمومة.

٤١. كبر السن.

٤٢. الطفولة.

٤٣. الزواج.

(هـ) قيم النسق الترويجي والصحي:

٤٤. الوقاية.

٤٥. العلاج الطبي.

٤٦. العلاج كحق.

٤٧. الوقاية كواجب.

٤٨. وقت الفراغ.

٤٩. العمل كوسيلة للإبداع الذاتي.

(و) قيم أنساق الضبط الاجتماعي:

(و: ١) قيم حاكمة:

٥٠. المجتمع.

٥١. الشرعية الاجتماعية.

٥٢. الانتقاء الثقافي.

٥٣. القومية العربية.

٥٤. عدم الانحياز.

٥٥. الإسلام كمصدر رئيسي للتشريع.

٥٦. الفرد في علاقاته الاجتماعية.

(و: ٢) قيم النسق السياسي:

٥٧. الوطن الأرض.

٥٨. القوى الفيزيقية الشرعية كأداة للضبط الاجتماعي.

٥٩. الشرعية الدستورية.

٦٠. الشمولية.
٦١. حرية إبداء الرأي.
٦٢. المشاركة الشعبية.
٦٣. الرقابة الشعبية.
٦٤. الحزبية المضبوطة.
٦٥. النقابة.
٦٦. الانحياز للطبقات الكادحة.
٦٧. الاعتماد على الذات.
٦٨. الحرية.
٦٩. المسؤولية.
٧٠. الإدارة الجماعية.
٧١. السلطة.
٧٢. النقد.
٧٣. النقد الذاتى.
- (و: ٣) قيم النسق التربوى:
٧٤. العلم.
٧٥. التراث.
٧٦. خبرة الغير.
٧٧. الوعي المشترك.
٧٨. التعلم.
- (و: ٤) قيم النسق العقائدى:
٧٩. الفكر.
٨٠. الالتزام الشخصى.
٨١. الاعتقاد الدينى.

(ز) قيم النسق الثقافي:

٨٢. التراث الانساني.

٨٣. الانتقاء الثقافي.

٨٤. الصيرورة الإنسانية.

٨٥. الإبداع الإنساني.

تقود هذه القيم في النهاية إلى أن يحيا الإنسان حياة ذات كيف معين، وهى فى الحقيقة محور تكافؤ الفرصة التعليمية، وهى تقودنا إلى التعرض للمكان الذى يجب أن تتم من خلاله تكافؤ الفرصة التعليمية^(٦)، فالتكافؤ لا يتم فقط فى فرصة الالتحاق بالتعليم بمراحله المختلفة، ولا هى الفرصة المتكافئة فى المناهج، التى يحياها الطالب خلال العملية التربوية، ولكنها الفرصة المتكافئة فيما تعده له المدرسة من فرص فى الحياة، وفقاً لكيف معين، ولعل مقارنة بسيطة بين التربية التى يخضع لها طفل يعيش فى قبائل جنوب غرب السودان (على سبيل المثال)، والتربية التى يخضع لها رائد الفضاء، يرينا كيف يمكن أن يصل الأمر بالبشرية إلى صنفين من البشر، تزداد الفجوة بينهما بحيث لا يمكن تجاوزها فيما بعد، كما تميز الإنسان انعاقل فى نهاية مرحلة الثدييات^(٧).

(ثالثاً: ٣) ركائز فلسفية لتكافؤ الفرصة التربوية:

من خلال هذا المنظور القيمي، لا نستطيع أن نفصل بين حياة الفرد خلال المناخ المدرسى وحياة الفرد خارجه، وهو ما يحطم تلك الأسوار التربوية التى تفرضها فلسفة التربية والممارسات التربوية التقليدية؛ فالمدرسة يجب أن تقف على خط الإنتاج فى المجتمع وباعتبار الإنتاج هو محور التكوين الاجتماعى فى المجتمع، وأرضية تقوم عليها سائر التكوينات الأخرى، ذلك يؤكد مفهوم الإنسان باعتباره حيواناً منتجاً^(٨)، حيث يمكننا الحكم بأن ماهية الإنسان إنما يكتسبها ويطورها من خلال هذه العملية، وهناك التزامات أخرى لمعنى ماهية الإنسان، تقتضى منا الوفاء بالتزامات أخرى عند تصورنا لنمط الحياة التى يجب أن يحياها الإنسان، فهو أيضاً حيوان مبدع^(٩) وإبداع الإنسان إنما يتم من خلال ممارسة العمل غير المغترب، الذى لا يصبح فيه الإنسان عبداً للقوات والآلة ولفكر غيره، فإذا ما استقل العمل الإنتاجى عن لقمة العيش، وإذا ما

تطورت الآلة إلى مستوى الأوتوميشن الكامل Full-Automation، وإذا ما تحرر من أشكال الوصاية الفكرية والتبعية الفكرية أتجه تفكيره نحو التفكير العلمى الشرط الفكرى لعملية الإبداع؛ حيث يعرف العلم بأنه عملية تهذيب للتفكير اليومى عند الناس كما يشير أينشتين، فإنه سيتفرغ لعملية الإنتاج الإبداعى، فقد عاش الإنسان عدة مراحل من حيث علاقته بالآلة، فمبدأ الأمر بالتكنولوجيا الطبيعية المتمثلة فى أدواته الطبيعية ذاتها، ثم انتقل إلى كون عمله جزءاً من عمل الآلة نفسها فى نظام خط الإنتاج بعد قيام الثورة الصناعية، ثم اتجه الأمر إلى نظام الإنتاج نصف الأوتومى Semi-Automation، وفيها أصبح دور الإنسان دوراً صغيراً، إذا ما قيس على ضوء ميكانيزمات عمل الآلة، واتجه العالم بعد ذلك إلى النظام الأوتومى، الذى تفرغ منه الإنسان من مشاركة الآلة فى إنجاز العمل، وإنما تحرر الإنسان تماماً من التبعية للآلة^(١٠)، وهو وجه للديمقراطية فرضه التطور المادى للنظام التكنولوجى، ويزداد إحساس الإنسان بالحرية كلما ساعدته التكنولوجيا على زيادة امكانية أدواته الطبيعية وتوسيع دائرة سيطرته على البيئتين الطبيعية والاجتماعية، ويصبح الانسان كائناً مبدعاً أيضاً بما يوفره له التطور التكنولوجى من وقت الفراغ^(١١)، يتفرغ فيه الإنسان لتنمية ذاته بإتاحة الفرصة لبدنه؛ حتى يعيد التكامل إلى نفسه من خلال إزالة أو عمليات الهدم الحيوى، التى يتعرض لها الجسم بحكم العمل من ناحية وبحكم نموه العمرى. من ناحية أخرى، ثم يعيش من خلال الوقت فرصة طبيعية لمزيد من الإبداع، أن الحرية هى أساس إبداع الإنسان ويصبح الإنسان هنا كائناً حراً^(١٢)، والإنسان حيوان ذو قيم^(١٣)؛ فهو يملك من خلال هذه القيم المعايير، التى يحدد وفقاً لها علاقته بالآخرين، فإذا ما سادت قيم المجتمع الاشتراكى، فمما لا شك فيه أن الإنسان سيجد حريته وفرصته فى الحياة فى إطار حياة اجتماعية صحيحة بعيداً عن عوامل الاغتراب^(١٤)، التى تبعده عن الانتماء الاجتماعى والالتزام الشخصى. فالقيم تكون لدى الفرد نسقاً من الاتجاهات الايجابية نحو هذا الالتزام، وما يقتضيه من إكساب حياة الفرد معنى لها، يسعى من خلالها الإنسان نحو إعادة صنع ذاته فى صيرورة دائمة، ولا يشترط فى هذا الالتزام أن يكون مواكباً للسلطة القائمة؛ فالمناضلون السياسيون، على وجه العموم، يتحقق معنى حياتهم حتى ولو كانوا داخل السجون.

والإنسان كائن تاريخي^(١٥) ووجوده الاجتماعي يعتبر لحظة في صيرورة تاريخية لها عقلانيته، سواء على المستوى المثالي عند هيجل^(١٦)، أم على المستوى المادي عند ماركس والترات الاشتراكي^(١٧)، وتتمثل حرية الإنسان هنا بوعيه بقوانين التاريخ ودوره في إتاحة الفرصة لهذه القوانين لأن تحرك الصيرورة التاريخية في اتجاهها الصحيح، ووعى الإنسان بعقلانية التاريخ واتجاهاته، هو دور تربوي يساعد الفرد على تحقيق حريته، من خلال تشكيل عقله وفقاً لهذا المفهوم^(١٨).

رابعاً: بعض مظاهر عدم تكافؤ الفرصة التعليمية في مصر:

المشكلة الأساسية للتعرض لهذا الموضوع هو دور الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، وهو الجهاز المسؤول عن أمن المعلومات وتوفيرها، فقد كان لفترة غير بعيدة عنق زجاجة، يتحكم في تدفق المعلومات للبحث العلمي، ويخضع هذا التحكم لأوضاع سياسية تعوق البحث العلمي، فهو يتحكم لا في كم المعلومات فحسب، ولكن كذلك في نوعيتها، ونتيجة لذلك تصبح المعلومات المتدفقة إن لم تكن ناقصة أو محرمة، فهي مضللة، ومن الغريب أن الجهاز في الوقت الذي يعطل البحث العلمي المصري بهذه السيطرة الإحصائية، فإنه يتيح اليوم مشروعات بحثية مشتركة مع جهات أجنبية لا تخفى أغراضها السياسية الاستعمارية، فلا توجد في مصر بيانات حول توزيع الدخول في مصر، بصورة تتيح الفرصة لدراسة بنية الدخول وأثرها في تشكيل الحياة الاجتماعية بكل جوانبها في مصر، وليس أدل على ذلك من التشكيك، الذي تبديه المجالس القومية المتخصصة في البيانات التي تتاح لها^(١٩).

(رابعاً: ١) انخفاض نسبة الاستيعاب لفصول المرحلة الإلزامية^(٢٠):

عادة ما يشعر القائمون على النظام التعليمي بالتناقضات الواقعة في المجال التربوي، ومن اليسير اكتشاف أن النظام التعليمي في مصر ما زال يعمل على تقنين البنية التطبيقية السائدة في مصر، ومن الأمور التي تكرر ذلك نسبة الاستيعاب بفصول المرحلة الإلزامية.

(أ) أن نسبة الاستيعاب على مستوى الدولة، كما تصورها إحصاءات الوزارة عن عام ١٩٧٨/٧٧ هي ٨١,٩%، وأن نسبة الاستيعاب بالنسبة للبنين هي ٩٠,١%، وأن نسبة الاستيعاب بين البنات هي ٧٢,٦%.

(ب) أن نسبة الاستيعاب بالمدارس الرسمية والمعافة هي ٧٢,٩% من جملة الأميين، وأن نسبة الاستيعاب بالمدارس الخاصة بمصروفات هي ٤,١%.

(ج) هناك ١٠ محافظات ما زالت نسبة الاستيعاب فيها أقل من ٧٥% وفى الفيوم والمنيا وبنى سويف ومطروح دون ٦٥%.

(د) أن هناك بعض المحافظات ترتفع فيها نسبة الاستيعاب إلى ١٠٠%.

(هـ) أن هناك رصيذاً يبلغ حوالى ٢٠٠ ألف يضاف إلى إعداد الأميين سنوياً.

(و) أن معدل الزيادة فى الاستيعاب لا يتعدى سنوياً ٠,٤%.

(ز) أن نسبة الاستيعاب تهبط فى الريف عنها فى الحضر.

(رابعاً: ٢) ظاهرة التسرب^(٢٢):

وعلى سبيل المثال هنا، تعرض أبعاد ظاهرة التسرب فى محافظة الشرقية؛ إذ يتسرب من كل مائة طالب قيدوا بالصف الأول عدد من الطلاب يصل إلى ٢٣%، وأن نسبة التسرب بين البنين ١٤,١% وفى البنات ٤٠,٤%.

وفى محافظة الدقهلية كل ١٠٠ طلب يتسرب منهم ٦٣ طالباً، ويصل الصف السادس ٣٧ طالباً، وإذا قدرنا لنسبة النجاح فى الشهادة الابتدائية ٨٠% (مثلاً) وهى نسبة كبيرة جداً، فإن معنى ذلك أن مصفاة التعليم الإلزامى فى الريف تنتج من كل مائة طالب ٢٩ طالباً فقط، فى الوقت الذى نجد أن نسبة الاستيعاب فى المحافظات الحضرية تصل إلى أكثر من ١٠٠%، فنسبة التسرب مثلاً بين ريف وحضر محافظة الدقهلية تصل إلى ٤٥,٦% بين أبناء الفلاحين فى الصف الرابع، وأقل نسبة بين أبناء التجار ٣,٤%، أما أبناء العمال فكانت النسبة ٣٢,٦% وأبناء الموظفين ٦,٧%.

(رابعاً: ٣):

تحولت مجانية التعليم إلى كمين طبقى، بفعل ما جرى للتعليم من تدهور خلال فترة السبعينيات؛ فقد تقرر مجانية التعليم فى الستينات وفقاً لمبدأ أحقية أبناء مصر فى

التعليم بغير تمييز أو تمايز.. إلا أن هذا التدهور أدى إلى ازدواج تعليمي: التعليم الأول هو تعليم الفقراء داخل المدارس حيث يتلقون الفئات، أما التعليم الثاني فهو تعليم الأغنياء الذي يتم من خلال الدروس الخصوصية، فعاد التعليم سلعة داخل سوق العرض والطلب، وأخذ التعليم المتدهور صوراً كثيرة تتمثل أساساً في انتفاء معنى المجانية، وفي تكس الفصول ونقص الإمكانات المادية والبشرية، وسوء الإدارة التعليمية وعدم كفاءة المعلمين، ومن ناحية أخرى لمع بريق التعليم الخاص والأجنبي الذي رفع أسعار التحاق التلاميذ به، وانصراف اهتمام الوزارة إلى إنشاء مدارس حكومية مخالفة للدستور بمصروفات، انبهاراً بكل ما هو أجنبي^(٢١)، بل انصرفت الوزارة أيضاً لتطبيق سياسة التطبيع المصري الاسرائيلي.

ويتجه مهاجمو إنجازات الستينيات نحو أمرين مرتبطتين هما مجانية التعليم وتعيين الخريجين عن طريق وزارة القوى العاملة، وأرجعوا أسباب تدهور التعليم إلى مجانية التعليم، التي أدت إلى ظهور البطالة المقنعة، حيث يحشر الخريجون في أروقة الإدارات الحكومية بغير عمل.

وهذه المهاجمة إنما تعنى في النهاية وأد إنجازات، كانت تمثل مكاسب جاهد الشعب عبر تاريخه للحصول عليها، ولقد أخفت تلك الأصوات الأسباب الحقيقية المتمثلة في التناقض بين فلسفة مجانية التعليم وتعيين الخريجين، وبين منطق السبعينيات الذي رمى بالتخطيط عرض الحائط، وهو الذي أدى بالفعل إلى حدوث الظاهرتين، وانعدام التخطيط لا يمثل عدم توافر أسلوب إداري معين فقط، وإنما هو عمل انحيازي تقف خلفه أيديولوجية تقوم على أسس اشتراكية، وتصبح تلك المشكلة أداة لتكريس التناقضات الطبقة في المجتمع، فانهى الأمر باغتراب أعداد هائلة من قوة العمل المصرية، ويعيشون حياة متدنية؛ خاصة وأن مناخ السبعينيات دار بحقول الشباب، فإذا بهم يحلمون بفرصة العمر التي تنتشلهم من واقعهم المغترب، - شخصية "على مظهر" الشهيرة - بغير جهد أو عرق، وإذا بالأحلام سراب يكبلهم بالإحباط؛ خاصة وأن التضخم جعل من ممارسة الحياة وفق طموحات الشباب أمراً محالاً، وعلى ذلك ينتفى مفهوم تكافؤ الفرصة في بعده الشامل.

(رابعاً: ٣) سيادة قيم غير تنموية تدعم البناء الطبقي:

(١) هناك عديد من الأمور، سواء أكانت الاقتصادية أم السياسية، تعمل على تسييد قيم تدعم الفوارق الطبقيّة، وتغوق مسيرة التنمية الشاملة وفق التصورات الحياتية السابقة، فعلى سبيل المثال نجد منطقة بورسعيد الحرة، فوجودها يعتبر من العوامل الرئيسية، التي تقود الناس إلى أنماط من السلوك لا تكفل لهم الحياة، التي نسعى إليها من خلال منظور التربية في أبعاده الشاملة، حيث يكتسب الناس اتجاهات سلبية نحو قيم تركية الإنتاج المحلي والاستهلاك المرشد، واتجاهات ايجابية نحو قيم الفهلوة (في التحايل على الجمارك) والتبذير وعدم الادخار وعدم الاعتماد على الجهود الذاتية في التنمية؛ مما يقلل فرص الدفع الناتج عن تراكم الأموال في البنوك.

(٢) شركات الاستثمار المشترك ذات الطابع الترفي، بدءاً "بالفول السوداني المملح" إلى السيارات الفارهة، والأدوات المنزلية، وارتفاع أسعار تلك السلع يجعل المستهلك يعيش بصورة دائمة في إحساس متزايد بالتضخم؛ حيث إن دخول تلك السلع إلى السوق المصري يؤثر على السوق برفع سعر عديد من السلع الأخرى، فيعيش المستهلك تحت وهم أن الأسعار في تزايد مستمر، فيقبل على شراء سلع قد لا تكون حاجته إليها ملحة، مما يزيد بالتالي من التضخم والإحساس به هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الطبقات الميسورة تتجه نحو استيراد سلعها من الخارج أو شراء السلع الترفيحية، مما يجعلهم دائماً يقدون النمط الأوربي في الاستهلاك، فيؤدي ذلك بالتالي إلى مزيد من التضخم وصعوبة تراكم رأس المال اللازمة للتنمية، ومن ناحية ثالثة يؤدي ذلك إلى الوصول إلى أن الشعب يستهلك ما لا ينتج وينتج ما لا يستهلك^(٢٢)، فيعيش في إطار من الفردية، وعدم الإحساس بالمسئولية الاجتماعية، التي تعتبر من عوامل الوحدة والتضامن الاجتماعيين.

المراجع

- 1- Micheal. J. Nolan The Relationship Between verbal and Non verbal communication: In J. Hainman William J. McEwen: communication and behavior (Menlo Park California, Adeson - Wesely Publishing comp.) pp. 98-119.

٢- يمكن الرجوع إلى تقسيمات الأنساق الاجتماعية؛ وفقاً للتقسيم البنائى الوظيفى فى أعمال:

(أ) Talcot Parsons the social (Amerind Pulishing. P.c.t. ltd N. Delhi 1972).

(ب) The structure of social Action 5th (N.Y the free press 1969).

(ج) أحمد أبو زيد، البناء الاجتماعى، الجزء الأول، المفهومات، مدخل لدراسة المجتمع، ط ٣، (الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة، ١٩٧٠).

(د) أحمد أبو زيد، البناء الاجتماعى، الجزء الثانى، الأنساق، (القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٦٧).

(هـ) محمد عارف، تالكوت بارسونز رائد الوظيفية المعاصرة فى علم الاجتماع، (القاهرة الانجلو المصرية، ١٩٨٢).

(و) على ليلة، البنائية الوظيفية فى علم الاجتماع والأنثروبولوجيا، المفاهيم والقضايا (القاهرة، دار المعارف ١٩٨٢).

(ز) روبرت ردفيلد، المجتمع القروى وثقافته، ترجمة فاروق العدل، (الإسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٣).

والكتاب هنا يستخدم التقسيم البنائى الوظيفى، بعيداً عن مزالق الإطار الأيديولوجى الذى يحوط بها.

٣- يمكن الرجوع هنا إلى الكتابات التالية:

(أ) فؤاد مرسى: هذا الانفتاح الاقتصادى، (القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧٦).

(ب).....: التخلف والتنمية دراسة فى التطور الاقتصادى، (القاهرة، دار المستقبل العربى، ١٩٨٢).

- (ج) محمد الجوهري، علم الاجتماع وقضايا التنمية في العالم الثالث، جـ ١، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٨).
- (د) محبوب الحق، ستا الفقر، خيارات أمام العالم الثالث، ترجمة أحمد فؤاد بلبع (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧).
- (هـ) إسماعيل صبرى عبد الله، نحو نظام اقتصادى عالمى جديد، دراسة فى قضايا التنمية والتحرر الاقتصادى والعلاقات الدولية، (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٦).
- ٤- عصام الدين على حسن هلال: التعليم وقيم التنمية (طنطا، دار سماح للنشر ص ٨).
- ٥- يمكن مراجعة وظيفة التربية وفقاً للاتجاهات الحديثة؛ حيث تمثلها المدرسة النقدية على يد بورديو Bourdieu وباسيرون Passeron والمدرسة الماركسية الحديثة على يد بودلو Boudelo واستابليه Establie.
- وقضية تكافؤ الفرصة التعليمية معروضة برمتها فكراً وواقعاً فى: مجلة الفكر العربى العدد ٢٤ السنة الثالثة (بيروت، معهد الإنماء، ديسمبر ١٩٨١).
- كما أنها معروضة فى:
- Hassan H. El-Bellawi: Schooling in Industrial Society A Critical Study on the Political Economy and Cultural Capitalist Theories in The Sociology of Education. Unpublished study Ph. D University of Pittsburgh 1982.
 - Abd El-Azeem Shaaban: Social Justice and Efficiency in Egyptian Education: A Critical Investigation of The base of The Egyptian Educational Philosophy 1952 To The Present. Unpublished study Ph. D University of Pittsburgh 1981.
- ٦- أحمد صيداوى: تطور مفهوم التكافؤ فى الفرص التعليمية المرجع السابق ص .
- ٧- عبد الحميد لطفى: الانثروبولوجيا الاجتماعية ط ٣ (القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٤) ص ٧.
- ٨- عبد الفتاح الديدى القضايا المعاصرة فى الفلسفة (القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٦٧) ص ٨.
- 9- Planmenats, John, Karl Marx's Philosophy of Man (Oxford Clarendon Press 1975) P. 3.

١٠- فولكوف، ج: عصر الانسان أم الروبوت، المشاكل الاجتماعية للثورة التكنولوجية ترجمة مجدى نصيف (القاهرة، دار الثقافة الجديد ١٩٧٣) ص ٢٧.

١١- عصام الدين على حسن هلال: التربية والتغير الاجتماعى (طنطا، مكتبة سماح للنشر ١٩٨٤).

12- Aib, Ian: Existentialism and Sociology, A study of Jean Poul Sarter (London Cambridge University Press 1976) pp. 10-23.

13- Okeach; Melton The Nature of Human Values (N. Y. The free press 1973) p. 40.

١٤- مراد وهبة: قصة الفلسفة (القاهرة، دار الثقافة الجديدة، ١٩٨٠) ط.

١٥- حامد عمار: فى بناء البشر دراسات فى التغير الحضارى والفكر التربوى (القاهرة، دار المعرفة ١٩٦٨) ص ص ٨٥-٨٧.

١٦- عبد الفتاح الديدى: فلسفة هيغل (القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٠) ص ١٧٨.

١٧- هنرى لوفيفر: ماركس، وعلم الاجتماع ترجمة بدر الدين الرفاعى (دمشق، وزارة الثقافة، ١٩٧١) ص ١٣.

١٨- عبد الفتاح ترك: المدرسة وبناء الإنسان (القاهرة، الأنجلو المصرية ١٩٨٣) ص.

١٩- المجالس القومية المتخصصة: سياسة التعليم مبادئ ودراسات وتوصيات (القاهرة، المجالس القومية المتخصصة، سلسلة مصر عام ٢٠٠٠ العدد ١٢، ١٩٨١) ص ص ٩٧-٩٨.

٢٠- المرجع السابق، ص ص ١١٩-١٢١.

٢١- المجالس القومية المتخصصة، التعليم الأجنبى، الملاحق.

٢٢- إبراهيم العيسوى: مستقبل مصر دراسة فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية (القاهرة، دار الثقافة الجديدة، سلسلة كراسات الثقافة ١٩٨٣) المقدمة.

العلاقة بين السلطة والروح المعنوية فى ظل سياسة الانضباط بجامعة المنوفية

د. عبد المجيد عبد التواب شيهه
كلية التربية - جامعة المنوفية

أولاً: الأساس النظرى لمشكلة البحث وفروضه:

١ - مقدمة:

إن مفهوم المنظمة الاجتماعية من أكثر مفهومات علم الاجتماع غموضاً وتعقيداً. وعلى الرغم من غموض المفهوم وتعقيده، فقد توافر نفر من علماء الاجتماع والانثروبولوجية الاجتماعية، وعلم النفس الاجتماعى، والاقتصاد على بيان ماهيته وخصائصه. وكان ماكس فيبر Weber (١٩٤٧) من أكبر المشتغلين بعلم الاجتماع عناية بتحليل مفهوم المنظمة الاجتماعية. ولقد مثلت الافتراضات التى صاغها فيما أسماه "بالبيروقراطية" العمدة، التى اعتمد عليها علماء الاجتماع، ذوو النزعة العقلانية، فى تحليلهم لمفهوم المنظمة الاجتماعية. ومن ثم كانت علاقات السلطة الهرمية، بما تنتجه من تحكم شاعلى المكانات العليا فى سلوك شاعلى المكانات الدنيا، من المسلمات الجوهرية فى نظرية التنظيم الكلاسيكية.

ولقد كشفت محاولات فهم سلوك الناس داخل المنظمات الاجتماعية عن حقيقة مؤداها أن هذا السلوك لا يتأثر فحسب بعلاقات السلطة الهرمية داخل المنظمة

الاجتماعية، وإنما يتأثر بالإطار العام، الذي يوجد فيه هؤلاء الناس. ومن ثم عناية وارنر و لو Warner & Low (١٩٤٧) بالعلاقات القائمة بين المنظمات الصناعية والمجتمعات المحلية، وعناية هوايت Whyte (١٩٤٨) وهومانز Homans (١٩٧٣) بالتفاعلات الاجتماعية بين أعضاء الجماعات الرسمية وغير الرسمية. وكان ذلك مدعاة لنقد طائفة من العلماء لنظرية التنظيم الكلاسيكية، ومن أمثلة هؤلاء النقاد: أرجري Argyris (١٩٥٧)، وليكرت Likert (١٩٦٥)، ومارش وسيمون March & Simon (١٩٥٨).

ولقد برهنت طائفة من الدراسات الأمبريقية على أن كفاءة التنظيم تقتضى تمتع جميع العاملين في المنظمات الاجتماعية بأقدار من السلطة، تعيينهم على تخطيط الأنشطة الموكولة إليهم تنفيذه، وتوجب تفويض السلطة، ومشاركة جميع الأعضاء في اتخاذ القرارات ذات الأهمية المركزية. ومن أمثلة هذه الدراسات: تلك الدراسات التى أجراها تاننبوم Tannenbaum وجورجبولس Georgopoulos (١٩٥٧) وتاننبوم وكان Tannenbaum and Khan (١٩٥٧)، والدراسات التى جمعها تاننبوم وكوك Cooke (١٩٧٩).

ولقد أشار تاننبوم (١٩٦٨) وأنتوني Anthony (١٩٧٨) إلى أن تفويض السلطة، والمشاركة فى اتخاذ القرارات لا ينقصان من سلطة شاغلى المكانات العليا فى المنظمة الاجتماعية، وإنما يزيدان من السلطة الكلية المتاحة للمنظمة الاجتماعية، ويؤديان إلى كفاءة التنظيم، ورفع الروح المعنوية للأعضاء. ولقد تعارضت نتائج الدراسات الأمبريقية، فيما يتعلق بالعلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية، فجاءت نتائج دراسات تاننبوم وزملائه معاكسة لنتائج دراسات وول ولسكرتون Wall & Lischeron (١٩٧٧) وكان هذا التعارض مدعاة لصرف اهتمام الباحثين عن دراسة العلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية، وتوجيهه إلى دراسة أسس السلطة؛ خاصة تلك الأسس التى صاغها فرنش ورافن F Rensch & Raven (١٩٥٩)، كالمثوبة والعقوبة، والمعرفة الفنية أو الخبرة، والشرعية والإعجاب.

والجدير بالذكر أن المؤسسات التعليمية والجامعية، لم تحظ بما هى أهل له من اهتمام الباحثين عن العلاقة بين طبيعة السلطة والروح المعنوية؛ الأمر الذى حدا بكارابيل Karabel (١٩٧٩، ص ٨٧) إلى التنديد بندرة الأبحاث فى هذا المجال،

ودعوة زملائه من علماء الاجتماع التربوي إلى "جعل ظاهرة السلطة، وما يرتبط بها من ظواهر على رأس قائمة الموضوعات، التي ينبغي لهم دراستها والعناية بها". ولانستطيع أن نعم ما نعرف من نتائج دراسات تاننوم وزملائه عن ظاهرة السلطة في المؤسسات الإنتاجية والصناعية على المؤسسات التعليمية والجامعية؛ لاختلاف طبيعة العمل والحياة في كل، الأمر الذي يستتبع تغيراً في طبيعة السلطة فيها. وتكشف الدراسات المقارنة عن اختلاف طبيعة السلطة من بيلي Baily (١٩٧٣)، وبيس Besse (١٩٧٣) واتزايوني Etzioni (١٩٥٩)، وكورسون Corson (١٩٧٣)، ولورى Lowry (١٩٧٣) وپارسونز Parsons (١٩٦٨).

٢- الأساس النظري ومشكلة البحث:

يجمع المشتغلون بدراسة الأنظمة التعليمية على أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعة طائفة من المهنيين، لا يتيسر لهم الاضطلاع بتبعات أعمالهم، إلا إذا توافر لهم قدر مناسب من الحرية والاستقلال. ولا أحسب بارتون كلارك Clark (١٩٧١)، ص ٢٤٠-٢٤١) يغلو في طلبه مزيداً من الحرية والاستقلال لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، دون غيرهم من المهنيين؛ حين يقول: "إن المشتغلين بخلق المعرفة، والباحثين عن الجديد في العلوم والفنون، والمفسرين لوقائع التاريخ وحقايقه، والناقدین للأدب والسياسة، هم أحرى الناس بالتمتع بالحرية والاستقلال" وإيثار أعضاء هيئة التدريس بالحرية والاستقلال موافق للتقاليد الجامعية التي تبينها بارتون كلارك Clark (١٩٧٨) في جميع الأمم، التي توافر على دراسة أنظمة التعليم العالي فيها، وموافق لما توجبه طبيعة العمل والحياة على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من خلق وإبداع ونقد وتوجيه.

وفي عام ١٩٨١، تعرضت الجامعات المصرية لظروف طارئة تعارضت مع ما هو مألوف من التقاليد الجامعية، وما تفرضه طبيعة العمل والحياة في الجامعة من حرية واستقلال. فلقد ترتب على الأخذ بسياسة "الانضباط" الإشراف الدقيق على جميع العاملين في الجامعة، بما في ذلك أعضاء هيئة التدريس (انظر الأخبار ١٥/٩/١٩٨١ وما تلاه)، وأعيد الحرس الجامعي، وكلف الإداريون بمتابعة أعضاء هيئة التدريس، والتأكد من حضورهم في الأوقات المحددة لهم، وتعرض بعضهم للمساءلة أمام

رؤسائهم المباشرين وغير المباشرين، وحرَم الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من دخول الحرم الجامعي، دون البطاقة الخاصة بذلك.

ولا غرو.. فقد يترتب على الأخذ بسياسة الانضباط بالكيفية المذكورة أنفاً تغيّر في توزيع السلطة بين العاملين في الجامعة، وبالتالي في أسس السلطة؛ مما قد يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؛ ذلك أن مخالفة توزيع السلطة، والأسس التي يقيم عليها الناس سلطاتهم لما تقره المعايير الاجتماعية أو عدم مسابقتها لأديولوجية الجماعة قد يستثيران مشاعر الضيق والتوتر وعدم الرضا والانتماء، ولقد تبين من الدراسة الكلاسيكية، التي أجراها هوايت Whyte (١٩٤٨) على أحد المطاعم الكبيرة في أمريكا أن حصول النساء على سلطة تفوق سلطة الرجال، أو تمتع الصغار بسلطة تفوق سلطة الكبار، يكونان مصحوبين، في الأغلب والأعم بالسخط والاستياء وعدم الرضا، لمخالفة هذه الأمور لتقاليد المجتمع الأمريكي.

٣- هدف البحث وتحديد مشكلته:

استهدف هذا البحث دراسة العلاقة بين طبيعة السلطة، كما يقررها أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات المصرية (جامعة المنوفية)، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في ظل سياسة الانضباط.

وحاول البحث الإجابة عن سؤال عام مؤداه:

ما العلاقة بين طبيعة السلطة في جامعة المنوفية، كما يقررها أعضاء هيئة التدريس بها، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في ظل سياسة الانضباط؟
وأمكن تجزئة هذا السؤال العام إلى أسئلة فرعية، تتناول أبعاد المشكلة من ثلاث جهات:

١- كمية السلطة وعلاقتها بالروح المعنوية:

- (أ) ما العلاقة بين كمية السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية على عمداء كلياتهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟
- (ب) ما العلاقة بين كمية السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس على رؤساء أقسامهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟

- (ج) ما العلاقة بين كمية السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس على زملائهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟
- (د) ما العلاقة بين كمية السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس على طلبة كلياتهم والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟

٢- السلطة الكلية وعلاقتها بالروح المعنوية:

ما العلاقة بين السلطة الكلية التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس على جميع الأشخاص والجماعات، المشار إليهم في الأسئلة الأربعة السابقة، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟

٣- أسس السلطة وعلاقتها بالروح المعنوية:

- (أ) ما العلاقة بين أسس السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس على عمداء كلياتهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟
- (ب) ما العلاقة بين أسس السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس على رؤساء أقسامهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟
- (ج) ما العلاقة بين أسس السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس على زملائهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟
- (د) ما العلاقة بين أسس السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس على طلبة كلياتهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس؟

٤- فروض البحث:

صيغت فروض البحث في صورة صفرية، اجابة عن الأسئلة المذكورة آنفاً، فجاء بعضها بسيطاً وبعضها مركباً، ومثال ذلك ما يلي:

- لا علاقة بين كمية السلطة التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية على عمداء كلياتهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.
- لا علاقة بين كل أساس من أسس السلطة، التي يخلعها أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية على عمداء كلياتهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: الدراسات السابقة

حرص الإنسان منذ أقدم العصور، على فهم ظاهرة السلطة؛ فلقد عنى بها أفلاطون وأرسطو، وشغل بها فلاسفة العصور الوسطى وعلماء عصر النهضة، ولكن هذه الجهود المبكرة لم تأت بما يوافق الظن أو يضارع الرجاء. فلقد ظلت ظاهرة السلطة محلاً للتأمل والنظر على أنحاء ساذجة حتى نبه بيرسدت (Bierstedt ١٩٥٠) ودال Dahl (١٩٥٧، ١٩٦١) الأذهان إلى أهمية دراسة ظاهرة السلطة في إطارها الاجتماعي. ومن ثم تحولت دراسات السلطة عن العناية بسيادة الدولة، ومبادئ العدالة والفضيلة إلى دراسة ظاهرة السلطة، وما يرتبط بها من ظواهر في إطار اجتماعي. ومن ثم شرع العلماء الاجتماعيون وعلماء النفس الاجتماعي في صياغة النظريات المفسرة للسلطة، وما يرتبط بها من ظواهر اجتماعية كالروح المعنوية. فصاغ فرنش ورافن French & Raven (١٩٥٩) تصنيفاً لخمسة أسس عامة للسلطة، هي: المثوبة، والعقوبة، والشرعية، والخبرة الفنية، والتوحد أو الإعجاب، وقدم جتزل وجوبا Getzels & Guba (١٩٥٧) نظرية تفسر ظاهرة الروح المعنوية لأعضاء المنظمات الاجتماعية عموماً. وتتألف هذه النظرية من ثلاثة أبعاد، هي: الانتماء أي توقع شأغلي للمكانات الاجتماعية في المنظمة لإشباع حاجاتهم، في الوقت الذي يعملون فيه على تحقيق أهداف المنظمة، والعقلانية أي شعور الأعضاء بأن ما يتوقع منهم معين للمنظمة على بلوغ أهدافها، والتوحد أي شعور الأعضاء بتكامل توقعات المنظمة مع حاجات أعضائها. ولقد أفاد الباحث من هاتين النظريتين في إعداد بعض أدواته.

ولقد كانت صياغة النظريات الاجتماعية للسلطة والروح المعنوية فتحاً على العلوم الاجتماعية؛ إذ توافرت الأبحاث المبريقية على اختبار صحة هذه النظريات، وعينت بدراسة العلاقة بين طبيعة السلطة والروح المعنوية في سياقها الاجتماعي. وفيما يلي يلخص الباحث بعضاً من هذه الدراسات، التي عينت بالعلاقة بين طبيعة السلطة والروح المعنوية، ويقسمها إلى ثلاثة أقسام.

١- العلاقة بين كمية السلطة والروح المعنوية:

أجرى بوورز Bowers دراسة، عينت بالعلاقة بين كمية السلطة والروح المعنوية في إحدى شركات التأمين بالولايات المتحدة الأمريكية. ولقد حاول الباحث معرفة طبيعة العلاقة بين كمية السلطة التي يتمتع بها المدير المباشر، ومدير المقاطعة، ومدير

الإقليم، وكلاء التأمين. ولقد اعتمدت الدراسة على استفتاء مرسل بالبريد، يستفتى وكلاء التأمين رأيهم فيما يتعلق بكمية السلطة، التي يتمتع بها الأفراد في أربعة المستويات الإدارية المذكورة آنفاً، ويتخذ من انطباعات وكلاء التأمين عن مدير الإقليم والزملاء وسياسة الشركة.. مؤشرات على روحهم المعنوية. ولقد تبين من نتائج الدراسة أن الروح المعنوية لوكلاء التأمين مرتبطة بكمية السلطة، التي يتمتع بها مدير الإقليم فقط، ولم ترتبط الروح المعنوية بكمية السلطة، التي يتمتع بها وكلاء التأمين أو غيرهم من الأشخاص أو الجماعات الأخرى.

ولقد اضطلع سميث وآرى Smith & Ari (١٩٦٤) بدراسة العلاقة بين كمية السلطة، التي يتمتع بها الإداريون وغير الإداريين، وتقويم غير الإداريين لطبيعة خبرتهم في إحدى المؤسسات القومية التي تضطلع بأداء خدمات معينة للجمهور في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد كشفت النتائج عن ارتباط كمية السلطة التي تمتع بها الإداريون وغير الإداريين بالولاء للشركة، وقدرة الأعضاء على فض الصراعات وحسم المشكلات، والعمل في ظل ظروف صحية بصفة عامة.

وحاول وول ولسكرون Wall & Liskeron (١٩٧٧) دراسة العلاقة بين كمية السلطة والروح المعنوية لعمال المصانع في الولايات المتحدة الأمريكية - ولقد عنى الباحثان بقياس كمية السلطة على مستوى العمل المباشر، وعلى مستوى المصنع ككل؛ حيث طلبا إلى العمال أن يحددوا مقدار تأثيرهم وتأثير غيرهم في القرارات الخاصة بظروف عملهم وظروف المصنع ككل - واستطاع الباحثان أن يحصلوا على مؤشرات للروح المعنوية لدى العمل من أسئلة، تتعلق برضا العمال عن ظروف عملهم وعن زملائهم ومديريهم وظروف المصنع بصفة عامة. وكشفت النتائج، فيما يتعلق بالمستوى المباشر، عن ارتباط كمية السلطة بكل بعد من أبعاد الروح المعنوية سواء لدى العمال المهرة أم غير المهرة. وفيما يتعلق بالمستوى العام، كشفت النتائج عن ارتباط كمية السلطة بأبعاد الروح المعنوية لدى العمال المهرة فقط، ولم تبلغ الارتباطات بين هذه المتغيرات مستوى الدلالة لدى العمال غير المهرة.

وفي عام ١٩٨١، درس شيحة (١٩٨١) العلاقة بين كمية السلطة التي يتمتع بها العاملون في جامعة طنطا ورضا أعضاء هيئة التدريس عن ظروف عملهم بصفة

عامة، وعن أجورهم، وعن عميد كلياتهم. وكشفت نتائج الدراسة عن ارتباط كمية السلطة، التي خلعتها أعضاء هيئة التدريس على عمداء كلياتهم، وعلى زملائهم بجميع أبعاد الرضا لدى أعضاء هيئة التدريس تلك الأبعاد، التي تعلقت بالرضا عن العميد، والرضا عن الأجور، والرضا عن ظروف العمل بصفة عامة.

٢- العلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية:

لقد حاول ماكماهون وايفانزفثش McMahon & Ivanchvich (١٩٧٦) دراسة العلاقة بين السلطة الكلية في أحد الشركات والروح المعنوية لغير المديرين. ولقد اعتمد الباحثان على استجابات المديرين لسؤال عام، مؤداه "ما مقدار التأثير الذي يتمتع به المديرون على ثلاثة مستويات إشرافية في تحديد أهداف وسياسة الشركة وأهداف وسياسة كل قسم من أقسامها؟" ثم جمع الباحثان مقادير السلطة، التي يتمتع بها المديرون على ثلاثة المستويات الإشرافية لتؤلف السلطة الكلية داخل الشركة. وقيست الروح المعنوية لغير المديرين بالرضا عن العمل، والرضا عن ظروف الشركة بصفة عامة، ومدى التعاون بين الزملاء. وكشفت نتائج الدراسة عن عدم ارتباط السلطة الكلية بالروح المعنوية.

وفي دراسة أخرى للعلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في اثنتي عشرة كلية من كليات الآداب بالولايات المتحدة الأمريكية، اعتمد باكمان Bachman (١٩٦٨) على الاستجابات المقدمة من خمسة مستويات إشرافية في الحصول على مقياس للسلطة الكلية، ثم حاول ربطها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. وتمثلت عناصر الروح المعنوية عن الرضا عن العميد، والرضا عن ظروف العمل، والرضا عن منصب عضو هيئة التدريس. وكشفت نتائج الدراسة عن ارتباط السلطة الكلية ارتباطاً موجباً ودالاً بالرضا عن العميد، ولم تبلغ معاملات الارتباط الأخرى مستوى الدلالة.

ودرس شيحة (١٩٨١) العلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة طنطا. واعتمد الباحث في قياسه للسلطة الكلية على جمع كميات السلطة، التي خلعتها أعضاء هيئة التدريس على رئيس الجامعة، وعمداء الكليات

وزملائهم من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء أقسامهم وطلبة كلياتهم. ولقد كشفت الدراسة عن ارتباط السلطة الكلية بجميع أبعاد الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس كالرضا عن العمل والرضا عن العميد والرضا عن الأجور.

٣- العلاقة بين أسس السلطة والروح المعنوية:

عنى باكمان Bachman (١٩٦٨) فى دراسته المذكورة آنفاً بدراسة العلاقة بين أسس السلطة والروح المعنوية فى اثنتى عشرة كلية من كليات الآداب بالولايات المتحدة الأمريكية، ولقد طلب إلى أعضاء هيئة التدريس، بهذه الكليات، أن يحددوا أسس السلطة التى اعتمد عليها عمداء كلياتهم فى التأثير عليهم، وأسس السلطة التى اعتمد عليها أعضاء هيئة التدريس فى التأثير على عمداء كلياتهم، ثم أجرى معاملات الارتباط بين كل أساس من أسس السلطة، وكل بعد من أبعاد الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. ولقد كشفت نتائج الدراسة فيما يتعلق بأسس سلطة العميد عن ارتباط المعرفة الفنية للعميد والإعجاب به إعجاباً شخصياً ارتباطاً موجباً، ودالاً بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وارتبطت قدرة العميد على المكافأة والعقاب وشرعيته كعميد ارتباطاً سالباً بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. وفيما يتعلق بأسس سلطة أعضاء هيئة التدريس، كشفت النتائج عن نمط من الارتباط مماثل لنمط الارتباط بأسس سلطة العميد، وتمثل الفرق الوحيد فى ارتباط السلطة الشرعية لأعضاء هيئة التدريس، ارتباطاً موجباً بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

كما حاول شيحة (١٩٨١) دراسة العلاقة بين أسس السلطة والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طنطا، مفيداً من تصنيف فرنش ورافن (١٩٥٩) لأسس السلطة. ولقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط أساسيين من أسس السلطة التى خلعتها أعضاء هيئة التدريس على العميد (الإعجاب والخبرة الفنية) بالرضا عن العميد والرضا عن الأجور؛ باعتبارهما بعدين للروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس. ولم يرتبط أى أساس من أسس سلطة أعضاء هيئة التدريس، بأى بعد من أبعاد الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس.

ثالثاً: منهج الدراسة

١- عينة الدراسة:

تألف المجتمع الأصلي، الذي اشتملت منه عينة الدراسة، من جميع أعضاء هيئة التدريس "العاملين" بجامعة المنوفية (المعيدون والمدرسون المساعدون متضمنون)، الذين اشتغلوا بالتدريس والبحث، مدة لم تقل عن عام دراسي كامل، ولم يكونوا أعضاء في مهمات علمية أو أجازات دراسية، أو إعارات، أو بعثات حكومية أو منح دراسية أو مجندين، في الفترة التي أجرى فيها البحث، والتي امتدت من أكتوبر ١٩٨١ إلى أبريل ١٩٨٢. ولقد اشتملت هيئة التدريس بجامعة المنوفية على ٧٧٨ عضواً في أكتوبر ١٩٨١، وكان ٢٣١ شخصاً منهم أعضاء في مهمات علمية، أو إجازات دراسية أو بعثات حكومية... الخ. ولقد توزع هذا العدد على الكليات المختلفة بنسب تتراوح بين ٠,٣% و ٢٩%، ولقد أدى استبعاد هؤلاء الأشخاص إلى جعل المجتمع الأصلي مؤلفاً من ٥٥٧ عضواً فقط.

ونظراً لتقارب أحجام الكليات الستة محل الدراسة، من حيث: عدد الطلبة، وعدد العاملين، وخلو بعض الكليات من الأساتذة والأساتذة المساعدين، فقد رغب الباحث عن الحصول على عينة طبقية، وأثر الاعتماد على عينة عشوائية منتظمة.

ولقد وقع الاختيار المبدئي على ٢٧٩ عضواً من أعضاء هيئة التدريس، واعتُذر ٢٤ شخصاً منهم عن الاشتراك في الدراسة، واستبعدت استجابات ٢٢ شخصاً آخرين لعدم قضاء أصحابها عاماً دراسياً كاملاً بالجامعة، واستبعدت استجابات ٢٨ شخصاً لكونها إما فارغة، وإما خالية من الإجابة عن معظم أسئلة الاستفتاء. وإسقاط هذه الحالات المستبعدة من حسابنا يجعل العينة الممكنة مؤلفة من ٢٠٥ أعضاء فقط. ولقد حصل الباحث بالفعل على ١٧٣ استجابة صالحة للدخول في التحليلات الإحصائية، وأخفق في الحصول على ٣٢ استجابة، وبذلك تكون نسبة العائد ٨٤% تقريباً، ونسبة الفقد ١٦% تقريباً.

٢- أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على أكثر من أداة لجمع البيانات كالاستفتاء والمقابلة الشخصية والملاحظة المشاركة. وتعتمد النتائج التي يقررها الباحث هنا على البيانات المشتقة من الاستفتاء وفيما يلي وصف للاستفتاء المستخدم في الدراسة.

يتألف الاستفتاء من أربعة أجزاء، تقتضى ثلاثة الأجزاء الأولى منه أن يختار المستجيب إجابة من بين أربع إجابات أو خمس، بينما يقتضى الجزء الرابع إما اختيار من متعدد وإما إضافة كلمة أو أكثر. ويتألف الجزء الأول من خمسة أسئلة، تتعلق بكمية السلطة التى يمكن أن يخلعها المستجيب على عميد كليته، ورئيس قسمه وزملائه، وطلبة كليته. ومثال ذلك (ما مقدار التأثير الذى يتمتع به عميد كليتك فى اتخاذ القرارات التالية؟)، ثم يطلب إلى كل مستجيب أن يحدد مقدار مقياس متدرج من "لأتأثير" (صفر) إلى "إلى تأثير قوى جداً" (٤). ومن مجموع درجات العميد على سبع القرارات تكون كمية سلطته. ثم يتبع الإجراء نفسه مع رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، ومن مجموع درجات جميع هؤلاء الأشخاص والجماعات يكون مقدار السلطة الكلية المتاحة للكلية، ويتألف الجزء الثانى من أربعة أسئلة تتعلق بأسس سلطة الأشخاص أو الجماعات، الذين ورد ذكرهم فى الجزء الأول. ومثال ذلك (ما أهمية خمسة الأسباب التالية فى حمل أعضاء هيئة التدريس، بكليتك، على الاعتقاد فى أن للعميد تأثيراً عليهم؟)، ثم يطلب إلى المستجيب أن يقدر الأهمية النسبية لخمس عبارات يعالج كل منها أساساً من أسس السلطة التى صاغها فرنش وراثن (١٩٥٩) على مقياس متدرج من "غير مهم" (صفر) إلى مهم جداً" (٤).

ومن أمثلة العبارات التى تقيس أسس سلطة العميد ما يلى: أشعر بأن للعميد تأثيراً على أعضاء هيئة التدريس بكليتى "لأنه يعين على ترقية أعضاء هيئة التدريس، وييسر نقلهم أو إعارتهم" (المثوبة) و"لأنه رئيس للعمل وينبغى احترامه وطاعته باعتباره كذلك" (الشرعية). ولم تجمع درجات هذه الأسس، وإنما عولجت درجة كل أساس باعتباره وحدة مستقلة. ويتألف الجزء الثالث من ثمانية أسئلة، تعالج الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، استناداً إلى نظرية حترزل وجوبا (١٩٥٧) ومثال أسئلة هذا الجزء (ما مدى موافقتك على ما تشتمل عليه كل عبارة من العبارات التالية؟) "التخصص هو المعيار الوحيد لتوزيع الأعمال فى كليتي" و"أجد صعوبة فى تنفيذ المقترحات، التى أؤمن بصحتها فى كليتي". ثم يطلب إلى كل مستجيب أن يبين على مقياس متدرج من "غير موافق إلى حد بعيد" (صفر للعبارة السالبة أو ٣ للعبارة الموجبة) إلى "موافق إلى حد كبير" (٣ للعبارة الموجبة وصفر للعبارة السالبة)، ثم يطلب إلى المستجيب أن يبين على مقياس متدرج من "غير مهم" (صفر) إلى "مهم جداً"

(٤) مدى أهمية ما تشتمله كل عبارة في تحقيق أهدافه وأهداف كليته، ومن مجموع هذين الإجراءين على كل عبارة يحصل المستجيب على درجة واحدة، ومن مجموع درجاته على جميع العبارات تكون درجة روحه المعنوية. ويتألف الجزء الرابع من تسعة أسئلة، تتعلق بطائفة من المعلومات الشخصية عن المستجيب، مثل: سنه، وجنسيته، ودينه، وعدد سنوات عمله بجامعة المنوفية، ومكان تعليمه... إلخ.

ولقد بذلت عناية فائقة في تصميم الاستفتاء واختبار صدقه وثباته؛ فلقد تبين صدق الجزء الأول من موافقة الدرجات التي حصلت عليها جماعة التقنيين (٣٠ حالة استبعدت من التحليلات النهائية) على الاستفتاء لدرجاتهم على الأسئلة نفسها في المقابلات الشخصية، وتبين ثباته من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه على نفس الأشخاص بفواصل زمنية مدته أسبوعان، وكان معامل الارتباط دالاً على مستوى ٠,٠١. ولقد تبين صدق الجزء الثاني من إجماع ثمانية محكمين من عشرة على مناسبة العبارات للمفاهيم المشتقة من نظرية فرنس ورافن (١٩٥٩)، ومن نتائج التحليل العالمي، التي كشفت عن تفكك المصوغة الإرتباطية إلى عوامل مختلفة. كما تبين ثباته من خلال دلالة معامل الارتباط بين درجات جماعة التقنيين في التطبيق الأول والثاني، كما تبين صدق الجزء الثالث من إجماع ثمانية المحكمين على مناسبة عباراته لإبعاد نظرية جتزل وجوبا (١٩٥٧) ومن نتائج التحليل العالمي. كما تبين ثباته من دلالة معامل الارتباط بين درجتي جماعة التقنيين في التطبيقين الأول والثاني.

٣- جمع البيانات:

أمكن الحصول على بيانات هذه الدراسة، باتباع طريقة غير طريقة كالمقابلات الشخصية مع أعضاء هيئة التدريس، وملاحظة بعض مجالس الكليات ومجالس الأقسام، وتسجيل بعض ما يدور من مناقشات في نادى أعضاء هيئة التدريس لاستفتاء أعدده الباحث لقياس كمية السلطة والسلطة الكلية وأسس السلطة والروح المعنوية.

ولقد أعد الباحث قائمة بأسماء أعضاء هيئة التدريس، الذين يؤلفون عينة البحث في كل كلية على حدة، واستأذن عمداء الكليات الستة في إجراء الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلياتهم. بعد أن بصرهم بطبيعة الدراسة وما تهدف إليه. ولقد شرع الباحث في توزيع الاستفتاءات على سرية استجاباتهم شفاهة وكتابة، ولم يطلب إليهم

كتابة أسمائهم على الاستفتاءات، وإن كان لدى الباحث أكثر من وسيلة تعيينه على معرفة ما إذا كان شخص معين قد أعاد أو لم يعد الاستفتاء المقدم إليه.

ولقد أعطيت الاستفتاءات لأعضاء هيئة التدريس الموجودين فعلاً فى كلياتهم وطلب إليهم الإجابة عنها، وإعادتها إلى سكرتير القسم. أما أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا غائبين، ولم يستطع الباحث مقابلتهم إبان زيارته المتكررة لكلياتهم، فقد تركت لهم استفتاءات خاصة مع سكرتير القسم، وشفع كل استفتاء بقصاصة من الورق تحمل اسم صاحبه، وطلب إلى سكرتير القسم أن يوزع هذه الاستفتاءات على أصحابها دون غيرهم. ولقد كلف بعض معاوني الباحث من المعيدين والمدرسين المساعدين بتوزيع استفتاءات أخرى على أعضاء هيئة التدريس، الذين وقع عليهم الاختبار، ولم ترد استفتاءاتهم.

٤ - تحليل البيانات:

حللت بيانات هذه الدراسة على مستويين: مستوى العينة كلها ومستوى كل كلية على حدة. ومر التحليل فى كل مستوى بعدد من المراحل؛ إذ عُنيت مرحلة بتحديد طبيعة العلاقة بين كمية سلطة العميد ورئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وعُنيت مرحلة أخرى بتحديد طبيعة العلاقة بين كل أساس من أسس سلطة العميد ورئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وعُنيت مرحلة ثالثة بطبيعة العلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. ولقد تم الحصول على معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة من تطبيق برنامج لمعامل الانحدار Regression analysis، يوجد بوحدة الكمبيوتر فى كلية الزراعة جامعة المنوفية.

رابعاً -- تحليل النتائج وتفسيرها

اقتضى هدف البحث، الذى تمثل فى دراسة العلاقة بين طبيعة السلطة فى جامعة المنوفية والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس فى ظل سياسة الانضباط، اختبار نسعة فروض صفرية بعضها بسيط وبعضها مركب. ولقد تم اختبار هذه الفروض بوساطة معاملات الانحدار التى أجريت على جميع أفراد العينة ١٧٣ عضواً من

أعضاء هيئة التدريس واستخدم اختبار Two tail t-Test (ت) ثنائى الذيل فى قبول أو رفض الفروض الصفرية عند مستوى ٠,٠٥. وبعد اختبار كل فرض، استنادا إلى البيانات المشتقة من العينة كلها، انصرف الاهتمام إلى معرفة مدى تأكيد البيانات المشتقة من كل كلية على حدة للنتيجة. ولقد تم إعداد خمسة جداول، يكشف الجدول الأول منها عن معاملات الارتباط بين كمية السلطة والروح المعنوية للعينة كلها ولكل كلية على حدة وتكشف أربعة الجداول الأخرى عن معاملات الارتباط بين أسس السلطة والروح المعنوية للعينة كلها ولكل كلية على حدة. ولقد استخدمت العلامة (x) لبيان دلالة معاملات الارتباط على مستوى ٠,٠٥، والعلامة (xx) لبيان دلالة معاملات الارتباط على مستوى ٠,٠١.

١ - العلاقة بين كمية السلطة والروح المعنوية:

لقد صيغت أربعة فروض صفرية، تتعلق بالعلاقة بين الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس فى جامعة المنوفية، وكمية السلطة التى يخلعها أعضاء هيئة التدريس على عمداء كلياتهم، ورؤساء أقسامهم، وزملائهم من أعضاء هيئة التدريس وطلبة كلياتهم.

وتبين الخانة الأولى من الجدول رقم (١)، التى تشتمل على معاملات الارتباط المشتقة من جميع أفراد العينة، أنه لا توجد معاملات ارتباط دالة بين كمية السلطة، التى خلعتها أعضاء هيئة التدريس على عمداء كلياتهم ورؤساء أقسامهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. وبذلك تحققت الفروض الثلاثة الصفرية الأولى. ولم يبلغ مستوى الدلالة المقبولة (٠,٠٥) سوى معامل ارتباط واحد، يتعلق بكمية السلطة التى خلعتها أعضاء هيئة التدريس على طلبة كلياتهم، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. وبذلك لم يتحقق الفرض الصفرى الرابع.

وبدلنا هذا النمط من معاملات الارتباط أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية لا يعبأون بكمية السلطة التى يتمتع بها عمداء كلياتهم ورؤساء أقسامهم وزملائهم من أعضاء هيئة التدريس، أو أن هذه الخصائص لا تؤثر على روحهم المعنوية، ولكنهم يهتمون بأبلغ الاهتمام بكمية سلطة الطلبة. ويكشف الارتباط السالب ذو الدلالة الإحصائية بين كمية سلطة الطلبة والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس عن أن

زيادة سلطة الطلبة في المجالات التي حددها الاستفتاء مرتبطة بانخفاض الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. ومما هو جدير بالذكر أن معامل الارتباط بين كمية سلطة الطلبة والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، بلغ مستوى الدلالة المقبولة في كليتين، وكان ذا اتجاه سالب في خمس كليات؛ مما يؤكد اتجاه العلاقة التي حصلنا عليها من العينة كلها.

كما وتبين الخانة الأولى من الجدول رقم (١) ارتباطاً ضعيفاً بين كمية سلطة العميد، والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. وتدل هذه الخاصية على أن مقدار سلطة العميد بما هي كذلك قليل الأهمية في التأثير على الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، بل ويدل اتجاه العلاقة على أن زيادة مقدار سلطة العميد مرتبطة بانخفاض لروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس والعكس بالعكس، وتميل البيانات المشتقة من كل كلية على حدة إلى تأكيد اتجاه العلاقة.

والجدير بالذكر أن هذه الأنماط من معاملات الارتباط تتعارض مع ما هو مأثور من نتائج الدراسات التي أجريت على مؤسسات غير تعليمية. وتدل النتائج التي توصلنا إليها من هذه الدراسة على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية مختلفون عن غيرهم من العاملين في المؤسسات غير التعليمية. والأمر لا يخلو إما أنهم ينظرون إلى رؤسائهم باعتبارهم مجرد زملاء، وإما أنهم لا ينظرون إلى أنفسهم باعتبارهم أتباعاً تعينهم زيادة سلطة رؤسائهم على بلوغ أهدافهم. وربما يكون للأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة أثر في اختلاف نتائج هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات. فلقد اعتمدت هذه الدراسة على معاملات الانحدار، بينما اعتمدت معظم الدراسات السابقة على معاملات الارتباط البسيطة.

وعلى الرغم من ضعف معاملات الارتباط بين كمية سلطة رؤساء الأقسام والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، فإن اتجاه العلاقة يدل على أن زيادة سلطة رؤساء الأقسام مرتبطة بزيادة الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. وهذه النتيجة موافقة لما جاء في التراث خاصاً بالرؤساء المباشرين، حيث تعين زيادة سلطة الرؤساء المباشرين الأعضاء، الذين يعملون معهم على بلوغ أهدافهم، بما يوفرون لهم من إمكانيات ويذللون من عقبات. وهذه وثلك تعينان على رفع الروح المعنوية.

العلاقة بين السلطة والروح المعنوية

جدول (١):

معاملات الارتباط بين خصائص السلطة

والروح المعنوية على مستوى العينة كلها، وعلى مستوى كل كلية على حدة

الكلية	جميع الكليات مجتمعة	كلية التربية	كلية الزراعة	هندسة شبين	هندسة منوف	كلية التجارة	كلية العلوم
كلية السلطة							
كمية السلطة	٠,٠١٥ -	٠,٣٠٧ x	٠,٥٥٤	٠,٠٢٥ -	٠,٤٤١ - x	٠,١٥٠ -	٠,٠١٠
عميد الكلية							
رئيس القسم	٠,٠٨٥	٠,١٧	٠,١١٦	٠,٠١٠	٠,١٥٥	٠,٠٦٣	٠,٠٢٢
أعضاء هيئة التدريس	٠,٠١٨ -	٠,١١٢ -	٠,٢٨٣ x	٠,١٩٠ -	٠,٠٢٧	٠,٠٤٦ -	٠,٢٣٣ -
الطالبة	٠,٣٧٤ - x x	٠,٨٠١ - x x	٠,٥٥٠ - x x	٠,٣٥٥ -	٠,٢٠٥ -	٠,٢٢٥ -	٠,١٨٦
السلطة السكائية	٠,١٣٢ -	٠,١٦٠ -	٠,٠٠٨	٠,١٧٦ -	٠,٢٣٢ -	٠,١٦٨ -	٠,١٥٧ -

x احتمال الخطأ أقل من ٠,٠٥ لاختبار الدلالة ثنائية الذيل
x x احتمال الخطأ أقل من ٠,٠١ لاختبار الدلالة ثنائية الذيل

٢- العلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية:

لقد صيغ فرض صفري واحد، يعبر عن العلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وتكشف الخانة الأولى من الجدول (١) عن عدم دلالة الارتباط بين هذين المتغيرين؛ الأمر الذي يعيننا على قبول الفرض الصفري. كما يدل اتجاه العلاقة على أن زيادة مقدار السلطة الكلية في الجامعة مرتبط بانخفاض الروح المعنوية، كما تدل الخانة الثانية والرابعة والخامسة والسادسة والسابعة من الجدول نفسه على أن اتجاه العلاقة موافق للنتيجة العامة.

كما ويتضح من الخانة الثالثة أن معامل الارتباط الموجب بين هذين المتغيرين قارب الصفر مما يقلل من أهميته.

ولعل مرجع سلبية العلاقة بين السلطة الكلية والروح المعنوية إلى الطريقة، التي استخدمت في الحصول على السلطة الكلية: فالسلطة الكلية مؤلفة من كميات السلطة التي خلعتها أعضاء هيئة التدريس على عمداء كلياتهم ورؤساء أقسامهم وزملائهم وطلبة كلياتهم، التي تبين سلبية ارتباطها بالروح المعنوية، كما يمكن أن يكون لسياسة الانضباط التي اتبعت في جامعة المنوفية أثر في اختلاف هذه النتيجة عن النتيجة، التي قررها الباحث في دراسته عام ١٩٨١.

٣- العلاقة بين أسس السلطة والروح المعنوية:

اتضح من التحليل السابق أنه لم توجد معاملات ارتباط دالة بين كمية السلطة والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، فيما خلا الارتباط السالب بين كمية سلطة الطلبة والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. ويوضح هذا النمط من معاملات الارتباط أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية لا يعاون بكمية السلطة، بما هي كذلك قدر عنايتهم بالأسس التي يعتمد عليها غيرهم في إقامة سلطتهم، كما هو مبين بالجدول (٢). وفيما يلي نناقش العلاقة بين أسس السلطة والروح المعنوية بادئين بأسس سلطة العميد. ثم رئيس القسم، ثم أعضاء هيئة التدريس، فالطلبة.

(أ) العلاقة بين أسس سلطة العميد والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس:

صيغت خمسة فروض صفرية، يتعلّق كل فرض منها بأساس من الأسس، التي يعتمد عليها عمداء الكليات في علاقته بالروح المعنوية، فيما يقرر أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، وتكشف الخانة الأولى من الجدول رقم (٢) عن عدم تحقق أربعة فروض صفرية؛ حيث بلغت معاملات الارتباط بين أربعة من أسس سلطة العميد والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس مستوى الدلالة المقبول (٠,٠٥)، وكانت معاملات الارتباط موجبة في ثلاث حالات وسالبة في حالة واحدة. كما تؤكد معاملات الارتباط المشتقة من بيانات كل كلية على حدة صحة هذه النتيجة بصفة عامة؛ فلقد ارتبطت الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس ارتباطاً موجباً ودالاً بالخبرة الفنية والإعجاب والشرعية؛ باعتبارها أسساً يعتمد عليها عمداء الكليات فيما يقرر أعضاء هيئة التدريس.

ومعنى ذلك أن اعتماد عمداء الكليات على هذه الأسس في إقامة علاقاتهم مع أعضاء هيئة التدريس يزيد من الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس ويتفق هذا النمط من الارتباط مع الأنماط المبينة في الدراسات السابقة بصفة عامة. ولا غرو فارتباط الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالخبرة الفنية والإعجاب أمر موافق للكيفية، التي يعد بها أعضاء هيئة التدريس. وارتباط الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالشرعية أمر يسوغه كيفية تنظيم الجامعات المصرية وتقليدية المجتمع المصري بصفة عامة، ويكشف الارتباط السالب بين العقوبة باعتبارها أساساً من أسس سلطة العميد والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس عن حقيقة؛ مؤداها أن العقاب لا يرفع الروح المعنوية، بل على العكس من ذلك إلى خفضها ولم يبلغ معامل الارتباط بين المثوبة باعتبارها أساساً من أسس سلطة العميد والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس مستوى الدلالة الإحصائية، وكان اتجاه العلاقة موزعاً بين السلب والإيجاب في الكليات الستة محل الدراسة. وهذه النتيجة مألوفة في التراث، وأكثر ألفة بين أعضاء هيئة التدريس (أنظر مثلاً باكمان Bachman ١٩٦٨، وشيخ، ١٩٨١) فإقامة العميد لسلطته على أساس قدرته على الإثابة، قد يسعد بعض أعضاء هيئة التدريس، وقد يسيء إلى بعضهم الآخر.

جدول (٢):

معاملات الارتباط بين أسس سلطة العميد

والروح المعنوية على مستوى العينة كلها، وعلى مستوى كل كلية على حدة

الخاصية	جميع الكليات مجتمعة	كلية التربية	كلية الزراعة	هندسة شبين	هندسة منفوف	كلية التجارة	كلية العلوم
أسس سلطة العميد	٠,٢٩١ xx	٠,٥٦١ xx	٠,٠٣٧ -xx	٠,٣٧٦ x	٠,١٨٤	٠,١٢٥ -	٠,٤٧٧ x
الخبرة الفنية	٠,١٧٧ x	٠,١٣٢ xx	٠,٠٥٣ -	٠,٠٥٠ -	٠,١٩٨	٠,٣٢٦	٠,٣٧٧ x
الإعجاب	٠,٠٢٧	٠,٢٧٧	٠,٠٩٧ -	٠,١٤٧	٠,٣٢٤ -	٠,١٦٨	٠,٢٦٠ -
المثوية	٠,١٨٦ - x	٠,٤٥٢ -xx	٠,٠٧٩	٠,٢٧٦ -x	٠,٢٧٦ -	٠,٤٠٥ -	٠,١٤٢ -
المعقوبة	٠,٦٢٠ xx	٠,٦٥٥ xx	٠,٣٠٤ x	٠,٢٧٧	٠,١٥٨ -	٠,٦٤٠ -x	٠,٢٧٧
الشرعية							

x احتمال الخطأ أقل من ٠,٠٥ لاختبار الدلالة شذوية التيل

x x احتمال الخطأ أقل من ٠,٠١ لاختبار الدلالة شذوية التيل

(ب) العلاقة بين أسس سلطة رئيس القسم والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس:

صيغت خمسة فروض صفيرية، تعبر عن العلاقة بين أسس سلطة رئيس القسم والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. وتشير البيانات المتضمنة في الخانة الأولى من الجدول (٣) إلى صدق فرضين، وكذب ثلاثة فروض؛ فلقد ارتبطت الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس ارتباطاً موجباً ودالاً بالخبرة الفنية والإعجاب والمثوبة؛ باعتبارها أساساً يعتمد عليها رؤساء الأقسام في علاقاتهم مع أعضاء هيئة التدريس بأقسامهم. ولقد بلغت معاملات الارتباط هذه مبلغ الدلالة المقبولة؛ مما يدل على عدم صحة الفروض الصفيرية، التي تتعلق بالمتغيرات محل الدراسة. كما وتؤكد معاملات الارتباط المشتقة من بيانات كل كلية صحة هذه النتيجة، سواء من حيث حجم الارتباط أو اتجاه العلاقة.

وكانت العقوبة باعتبارها أساساً من أسس سلطة رئيس القسم مرتبطة ارتباطاً سالباً وضعيفاً بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وكان الارتباط بين هذين المتغيرين في حالة رئيس القسم أقل شدة منهما في حالة عميد الكلية؛ مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يقبلون عقاب رئيس القسم، أكثر من قبولهم لعقاب عميد الكلية. لأن العلاقات الحميمة التي تنشأ بين رئيس القسم وأعضاء هيئة التدريس قد تقلل من أثر اعتماده على العقاب، وبالتالي تؤثر على الارتباط بين العقوبة والروح المعنوية. ولعل هذا يتضح من معاملات الارتباط بين الإعجاب، باعتباره أساساً من أسس سلطة رئيس القسم والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. فلقد بلغت درجة الارتباط بين هذين المتغيرين مستوى الدلالة الإحصائية في أربع من ست كليات.

ومما تجدر الإشارة إليه أن الارتباط بين العقوبة؛ باعتبارها أساساً من أسس سلطة رئيس القسم والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس ذو اتجاه سلبي؛ مما يدل على أن اعتماد رئيس القسم عليه يتعارض وارتفاع الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. كما يشير الجدول (٣) إلى عدم ارتباط الشرعية، باعتبارها أساساً من أسس سلطة رئيس القسم بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في أية كلية من الكليات محل الدراسة، ولعل هذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية لا يفضلون التعامل مع رؤساء أقسامهم على أساس رسمي، وإنما على أساس شخصي قوامه المودة والعلاقات الشخصية المتبادلة، وغير ذلك مما تقرضه العلاقات بين الإعجاب والروح المعنوية.

جدول (٣):

معاملات الارتباط بين أسس سلطة رئيس القسم
والروح المعنوية على مستوى العينة كلها، وعلى مستوى كل كلية على حدة

الخاصية	جميع الكليات مجتمعة	كلية التربية	كلية الزراعة	هندسة شبين	هندسة منف	كلية التجارة	كلية العلوم
أسس سلطة رئيس القسم							
الخبرة الفنية	٠,٢١٨ x x	٠,٦٠٤ x x	٠,٣٥٦ x x	٠,١٧٤	٠,١٧٤	٠,٣٤٨	٠,٤٥٢ x
الإعجاب	٠,٢٧٦ x x	٠,٤٨٨ x x	٠,٣٥٤ x x	٠,٢٧٩ x	٠,٢٢٢	٠,٠٨٩ -	٠,٣٦٢ x
المثوية	٠,٢٢٩ x x	٠,٥٠٦ x x	٠,١٨١	٠,١٩٦	٠,٠٥٥ -	٠,٠٥٧ -	٠,٤٢٩ x
المعقوية	٠,٠٨٠ -	٠,١٦٥ -	٠,٠٦٦	٠,٠٨٩ -	٠,٢٤١ -	٠,٤٨٤ -	٠,٠٥٩ -
الشرعية	٠,٠٠٩	٠,٠٨٥	٠,٠٣٤	٠,١٥٢ -	٠,٢٣٣	٠,٢٣٤	٠,٢٣٣ -

x احتمال الخطأ أقل من ٠,٠٥ لاختبار الدلالة ثنائية الذيل
x x احتمال الخطأ أقل من ٠,٠١ لاختبار الدلالة ثنائية الذيل

(جـ) العلاقة بين أسس سلطة أعضاء هيئة التدريس وروحهم المعنوية:

وفيما يتصل بالعلاقة بين أسس سلطة أعضاء هيئة التدريس وروحهم المعنوية صيغت خمسة فروض صفرية، يكشف الجدول (٤) عن إخفاق البيانات في تأكيد أربعة منها؛ فلقد ارتبطت الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بأربعة أسس، يعتمدون عليها في تنظيم علاقاتهم الاجتماعية داخل الجامعة. وتشتمل هذه الأسس على الخبرة الفنية والإعجاب والعقوبة والشرعية. كما يدل الجدول (٤) على أن اعتماد أعضاء هيئة التدريس على مجرد كونهم أعضاء هيئة تدريس (الشرعية) من الأمور المرتبطة بارتفاع الروح المعنوية. وهذه النتيجة موافقة لما سبق بيانه من نتائج خاصة بالعميد، ومعنى ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يضعون أنفسهم في مصاف العمداء، ويعتبرون أن كونهم أعضاء هيئة تدريس مساو في شريعته لشرعية احترام العميد لكونه عميداً.

كما ويدل الارتباط الموجب بين الإعجاب والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس والارتباط السالب بين الخبرة الفنية لأعضاء هيئة التدريس وروحهم المعنوية، على أن جامعة المنوفية مجتمع تقليدي يغالى أعضاؤه في تقدير الخصائص الشخصية على حساب التخصص والمعرفة والخبرة الفنية. وربما يمكن تفسير هذه النتائج بالرجوع إلى خصائص أعضاء هيئة التدريس، الذين يؤلفون عينة الدراسة، إذ كانوا في الأغلب والأعم من صغار السن الذين لم يحصلوا بعد على درجة الدكتوراه، وبالتالي لم يقدرُوا أهمية التخصص والمعرفة الفنية، ويؤثرون عليها الخصائص الشخصية والعلاقات الاجتماعية التي لا تشعرهم بالحرج أو الضالة، وغير ذلك مما يكون له أثر على رفع روحهم المعنوية. ولقد كان هذا الأمر واضحاً من اتجاه العلاقة بين المتغيرات محل النظر (الخبرة الفنية والروح المعنوية) في خمس كليات، ولم تسلم منه سوى كلية الزراعة، ولعل مرجع ذلك إلى عراقية الكلية واشتمالها على عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدكتوراه.

ويكشف الجدول (٤) أيضاً عن ارتباط العقوبة؛ باعتبارها أساساً من أسس سلطة أعضاء هيئة التدريس بالروح المعنوية، وأن هذا الارتباط موجب، وتؤكد هذه النتيجة معاملات الارتباط في كل كلية على حدة؛ إذ كانت معاملات الارتباط بين هذين

المتغيرين دالة في كليتين وموجبة في أربع كليات من ست، وهذا النمط من الارتباط موافق لما جاء في الدراسات السابقة (أنظر شيحة، ١٩٨١). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى نمط الثقافة السائد في البيئة المصرية، الذي يؤكد أهمية القوة والرجولة، بل والعدوانية في الحصول على الحقوق وقضاء المصالح، وربما يكون هذا تكويناً ضدياً، يكشف به أعضاء هيئة التدريس في جامعة المنوفية عن سلبية مقنعة. ومما يميل إلى تأكيد هذا التفسير ارتباط المثوبة؛ باعتبارها أساساً من أسس سلطة أعضاء هيئة التدريس ارتباطاً ضعيفاً بروحهم المعنوية، وتؤكد معاملات الارتباط المستمدة من كل كلية على حدة صحة هذه النتيجة، سواء في حجم الارتباط أو اتجاه العلاقة. فإثابة الآخرين قد يفهم على أنه مظهر من مظاهر الضعف أو التخنت في ثقافة ذكرية؛ الأمر الذي يميل إلى خفض الروح المعنوية.

(د) العلاقة بين أسس سلطة الطلبة والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس:

صيغت خمسة فروض صفرية تعبر عن العلاقات المتوقعة بين أسس سلطة الطلبة، كما يقرها أعضاء هيئة التدريس والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. ويكشف الجدول (٥) عن ارتباط الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بثلاثة من أسس سلطة الطلبة، هي: الخبرة الفنية، والإعجاب والمثوبة، ومن ثم فقد تبين خطأ الفروض الصفرية التي تعبر عن العلاقة بين هذه المتغيرات. ولم تبلغ العلاقة بين الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس والعقوبة والشرعية؛ باعتبارها أساساً لسلطة الطلبة مستوى الدلالة المقبول، ومن ثم يصدق هذان الفرضان الصفريان.

وعلى الرغم من دلالة الارتباط بين الخبرة الفنية للطلبة والروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس في كليتين فقط، إلا أن اتجاه العلاقة كان موجباً في خمس كليات؛ مما يدل على صحة النتيجة العامة. وارتباط الخبرة الفنية للطلبة بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس أمر، يبرره حرص أعضاء هيئة التدريس على العمل مع طلبة أذكاء ذوي خبرة ومعرفة بأمور كثيرة، لما يؤدي إليه هذا من تيسير عملية التعليم على أعضاء هيئة التدريس، بما يتيح من فرص الاعتماد على طريقة المحاوراة أو المناقشة في التدريس.

العلاقة بين السلطة والروح المعنوية

جدول (٤):

معاملات الارتباط بين أسس سلطة أعضاء هيئة التدريس والروح المعنوية على مستوى العينة كلها، وعلى مستوى كل كلية على حدة

الخاصية	أسس سلطة أعضاء هيئة التدريس	جميع الكليات مجتمعة	كلية التربية	كلية الزراعة	هندسة شبين	هندسة منفوف	كلية التجارة	كلية العلوم
الخبرة الفنية	٠,١٨٦ -x	٠,٤٥٢ -xx	٠,٠٧٩	٠,٢٧٦ -x	٠,١٤٢	٠,١٨٤	٠,٤٠٩ -	٠,١٤٢ -
الإعجاب	٠,٢٩٩ xx	٠,٥٦١ xx	٠,٣٧٠ xx	٠,١٤٢	٠,١٤٢	٠,٣٣٤ -	٠,١٢٥ -	٠,٤٧٧ x
المعقوبة	٠,١٧٧ x	٠,٢٧٧	٠,٢٧٧	٠,٠٩٧ -	٠,١٤٨	٠,٣٣٤ -	٠,١٦٨	٠,٠٢٦ -
الشرعية		٠,٢٦٠ xx	٠,١٥٥ xx	٠,٣٠٤ x	٠,٠٥٣ -	٠,١٩٨	٠,٣٢٦	٠,٣٧٣ x
					٠,٢٢٧	٠,١٥٨	٠,٦٤٠ -x	٠,٢٧٧

x احتمال الخطأ أقل من ٠,٠٥ لاختبار الآلة ثنائية الذيل
xx احتمال الخطأ أقل من ٠,٠١ لاختبار الآلة ثنائية الذيل

كما يكشف الجدول (٥) عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس والإعجاب باعتبارها دالاً في كليتي التربية والعلوم فقط. ويمكن تفسير دلالة الارتباط في هاتين الكليتين بالذات، بالرجوع إلى ما يسود كلية التربية من اتجاهات إنسانية، تعلق من شأن العلاقات الشخصية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وما يتجه صغر كلية العلوم من فرصة لتنمية العلاقات الشخصية المتبادلة بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

ويكشف الجدول (٥) أيضاً عن ارتباط المثوبة بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس، وكان هذا الارتباط دالاً في ثلاث كليات وموجباً في خمس كليات. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى العبارة، التي تعبر عن هذا الأساس، وهي "لأنهم قادرون على رفع قدر أعضاء هيئة التدريس بين الطلبة". فأعضاء هيئة التدريس بصفة عامة يرغبون أن تكن فكرة الآخرين عنهم حسنة، وهذا الأمر مدعاة إلى رفع روحهم المعنوية.

وعدم ارتباط الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس بالشرعية باعتبارها أساساً لسلطة الطلبة أمر يوضحه الجدول (٥). ويدل هذا النمط من عدم الارتباط على أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية غير معنيين كثيراً، بما إذا كان ينبغي أن يعامل الطلبة باعتبارهم ذوى مكانة شرعية في الجامعة، وأن هذه الخاصية لا صلة لها بالروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. ولعل هذا يوحي بأن أعضاء هيئة التدريس معنيون بأمور أخرى غير التدريس كالبحت وخدمة البيئة، وبالمثل لم ترتبط الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس ارتباطاً دالاً بالعقوبة باعتبارها أساساً من أسس سلطة الطلبة، وكان اتجاه العلاقة سالباً في خمس كليات. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بالرجوع إلى قدرة الطالب في ظل سياسة الانضباط على عقاب غيره من العاملين في الجامعة؛ فلا يستطيع الطالب إثارة المشكلات، التي تعرقل عمل أعضاء هيئة التدريس، ولا يدخل الحرم الجامعي إلا بالبطاقة الخاصة، ولا يتكلم في الفصل إلا بأذن، ولا يغادر الفصل إلا بأذن، وإن سولت له نفسه إثارة المشاكل، التي تعرقل عمل أعضاء هيئة التدريس، تعرض لما لا تحمد عقباه. كما تدل سلبية العلاقة بين الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس والعقوبة، باعتبارها أساساً من أسس سلطة الطلبة، على أن زيادة عقابية الطلبة تؤدي إلى خفض الروح المعنوية لأعضاء هيئة التدريس. وهذه النتيجة موافقة لما جاء في التراث عن أثر العقاب بصفة عامة.

العلاقة بين السلطة والروح المعنوية

جدول (٥):

معاملات الارتباط بين أسس سلطة الطلبة

والروح المعنوية على مستوى العينة كلها، وعلى مستوى كل كلية على حدة

الخاصية	جميع الكليات مجتمعة	كلية التربية	كلية الزراعة	هندسة شبين	هندسة منوف	كلية التجارة	كلية العلوم
أسس سلطة الطلبة							
الخبرة الفنية	٠,٢١٨ xx	٠,٦٠٤ xx	٠,٠٢٦	٠,١٧٤	٠,١٧٤	٠,٣٤٨ -	٠,٤٥٠ x
الإعجاب	٠,٢٢٩ xx	٠,٥٠٦ xx	٠,١٨١	٠,١٩٦	٠,١٠٥ -	٠,١٠٥٧ -	٠,٤٢٩ x
المشورية	٠,٢٧٦ xx	٠,٤٨٨ xx	٠,٣٥٤ xx	٠,٠٤٥	٠,٢٢٢	٠,١٠٨٩ -	٠,٣٦٢ x
العقوبة	-	٠,١٦٥ -	٠,٠٦٦	٠,٠٨٩ -	٠,٢٤١ -	٠,٤٨٤ -	٠,٠٥٩ -
الشرعية	٠,٠٠٩	٠,٠٨٥	٠,٠٣٤	٠,١٥٢	٠,٢٢٣	٠,٢٣٤	٠,٢٣٣

x احتمال الخطأ أقل من ٠,٠٥ لا اختيار الدالة ثنائية الذيل
xx احتمال الخطأ أقل من ٠,٠١ لا اختيار الدالة ثنائية الذيل

خامساً: استنتاجات وتوصيات الدراسة

- من نتائج الدراسة، يمكننا استخلاص عدد من الاستنتاجات، نوجزها فيما يلي:
- ١- أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية لا يعنون بكمية السلطة بما هي كذلك، وإنما يعنون بأسس السلطة، التي يقيم عليها الناس علاقاتهم داخل الجامعة.
 - ٢- تعتمد الروح المعنوية العالية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية على إقامة السلطة الأكاديمية، على أسس من الخبرة الفنية والعلاقات الشخصية. ومن ثم توصى الدراسة الحالية بضرورة الاعتماد على الخبرة الفنية والعلاقات الشخصية، كأساس للتعامل مع أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية؛ لما له من إسهام في رفع روحهم المعنوية.

سادساً: ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة العلاقة بين السلطة الأكاديمية والروح المعنوية، لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في ظل سياسة الانضباط. واعتمد البحث على عينة عشوائية مؤلفة من ١٧٣ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية. وصمم الباحث استبياناً يهدف إلى جمع المعلومات الخاصة بالدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. وتم تحليل النتائج إحصائياً بمعاملات الانحدار. واستخدم مستوى الدلالة الإحصائية ٥% معياراً لرفض أو قبول الفروض الصفرية للدراسة.

وتبين من نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كمية السلطة والروح المعنوية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية، في ظل سياسة الانضباط، بينما أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسس السلطة والروح المعنوية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية.

المراجع

- 1- Anthony, W., **Participative Management**. Massachusetts: Addison - Wesley Publishing Company, 1978.
- 2- Argyris, C. **Personality and Organization**. New York: Harper. 1957.
- 3- Bachman, J., "**Faculty satisfaction and the dean's influence: An organizational study of twelve liberal arts colleges**" *Journal of Applied Psychol* - Vol. 52, No. 1, pp. 55-61, 1968.
- 4- Bailey, S., "**A comparison of the university with a government Bureau**" in James A. Parkins, **The university as an organization**. New York: McGraw- Hill Book CoC. 1973, pp. 121-136.
- 5- Besse, R., "**A comparison of the university with the corporation**" in James A. parkins, **The university as an organization**, New York: Mc Graw - Hill Book Co., 1973, pp. 107-120.
- 6- Bierstedt, R., "**An analysis of social power**" *American Sociological Review*, Vol. 15, No. 6, (Dec., 1950), pp. 730-738.
- 7- Bowers, D., "**Organisational Control in an Insurance company**" *Sociametry*, Vol. 2, No. 2, (June, 1964).
- 8- Clark, B., "**Faculty organization and authority**" in J., Victor Baldrige (cd.) *Academic governance: Research on institutional politics and decision-making*. Berkelly, California: Mc. Cutchan publishing Co., 191, pp. 236-250.
- 9- Clark, B., "**Academic power: concepts, modes and perspectives**" in John Van De Goraff, and others (ed) *Academic power: Parterns of authority in seven national systems of higher education*.
- 10- Corson, J., "**Perspectives on the university compared with other institutions**" in Jomesa. A. Parkings, **The university as an organization**. New York: Mc Graw Hill Book Co.. 1973, pp. 155-169.
- 11- Dahl, Robert, "**The concept of power**" *Behavioral Science*. Vol. 2, (July, 1957), pp. 201-218.
- 12- Dahl; Robert A. **Who governs? Democracy or power in an American city**. New Vaven: Yale university press 1961.
- 13- French, J., and Raven, B., "**The Bases of Social Power, in Studies in Social Power**", edited by Cartwright, D. The Univ.of Michigan, Ann Arber, 1959, pp. 150-167.

- 14- Getzels, J. and Guba, E., **"Social Behavior and the administration process"** The School Review, Vol. LXV, No. 4, (Winter 1957) pp. 423-441.
- 15- Humans, George, C. **"Social Behavior: its elementary Forma"** London: Routledge –kegan Paul; 193.
- 16- Karabel, J., **"The Sociology of Education: Perills and Possibilities"**, The American Sociologist, Vol. 14, (May, 1979), pp. 85-91.
- 17- Likert, Rensis: **New Patterns of management**. New York Mc Graw Hill, 1961.
- 18- Lowry, W., **"A Comparison of the University With a large Foundation"** in games A. Parkins, **The univ. as an organization**. New York: Mc graw Hill Book Co., 1973, pp. 137-153.
- 19- March, J. and Simon, H., **Organizations**, New York Wiley, 1958.
- 20- Mc Mahon, J., and Ivancevich, J., **"A Study of control in a manufacturing organization: Managers and Non – managers"** A. S.O. Vol. 21, No. 1. (March 1976, pp. 66-83).
- 21- Parsons, T. **"The academic system: a sociologist's view"** The Public Interest, Vol. 13, 1968, pp. 173-197.
- 22- Sheha, A. **The Relationship of Faculty perceptions of the uature and bases of power to Facnlty Satisfaction and Productivity in an Egyptian University**. (Un-published Doctoral Dissertation) The U.S.A. The P.S.U., 1981.
- 23- Smith, C., and Ari, O., Oguz, **"Organizational Control Structure and member Consensus"** American Journal of Sociology, LXIX, 196, pp. 623-638.
- 24- Tannenbaum, A. and Georgopoulos, B. **"The Dimension of control in Formal Organization"**, Social Forces, 36, (Oct. 1957) pp. 44-50.
- 25- Tannenbaum, Arnold, and Robert, L. Kahn, **organizational control structure: a general descriptive technique as applied to Four Local Unions"** Human Relations, Vol. 10, 1957, pp. 127-140.
- 26- Tannenbaum, A. (ed.) **Control in organizations**. New York: Mc Graw Hill, 1968.
- 27- Tannenbaum, A. and Cooke, R. **"Organizational control: A Review of Studies employing the control graph method"** in Lammers, C. and Hickson, D.J. (eds.) **organizations Alike and Unlike, international and inter-institutional studies in the Sociology of organizations**, Borton and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1979, pp. 183-210.

- 28- Wall, T.D. and Discherson, J.A. **Worker participation: A critique of the literature and some fresh evidence.** London: Mc Graw-Hill Book company (UK) Limited. 1977.
- 29- Warner W. and Low, J. **The Social System of the Modern Factory,** New Haven, 1944.
- 30- Weber, M. **the theory of Social and Economic organization** (trans.). New York: Ox Ford university Press, 1947.
- 31- White, William Foote, **Human Relations in the Resultaurant Industry,** New York; Mc Graw-Hill Book Co., 1948.

الديمقراطية وأنماط التنشئة الاجتماعية فى المجتمع

د. إحسان محمد الدمرداش

كلية البنات - جامعة عين شمس

مقدمة:

تنشأ الحاجة إلى إيجاد نظام ما يحكم العلاقة المتبادلة بين الفرد والجماعة، التى ينتمى إليها بمجرد خروج هذه الجماعة إلى حيز الوجود. وكلمة الديمقراطية التى هى أصلاً كلمة يونانية تعبر عن الحاجة إلى إيجاد هذا النظام، الذى يضمن تقدم الفرد والجماعة معاً. ومدلولات الديمقراطية الآن، وفى القرن العشرين، تختلف عن مضمونات الديمقراطية فى الحضارة اليونانية - حضارة الأسىء والرفیق، غیر أن المفهومین يعبران عن الحاجة نفسها فى ظل أوضاع تاريخية - اقتصادية واجتماعية مختلفة، وهى إيجاد ذلك التوازن الدقیق بین حقوق الفرد من ناحية والجماعة من ناحية أخرى، الذى یضمن التفاعل الحى والخلق لكليهما - ویضمن التقدم لكليهما أيضاً.

وأراصر التضامن الاجتماعى التى تربط جماعة واحدة هى دائماً واحدة ولا تتعدى مظهراً من مظهرین:

فأعضاء كل جماعة يتضامنون ويتساندون إما لأن لهم حوائج مشتركة لا يمكنهم سدادها إلا بحياة مجتمعة.. وهذا هو التضامن لمشابهة الحوائج، أو لأن لهم حوائج مختلفة ولا سبیل إلى سداد تلك الحوائج إلا أن يتبادلوا فيما بينهم الخدمات التى یحسن القيام بها كل منهم - بما أوتى من مواهب وقوى، تختلف عن مواهب غيره وقواه،

وذلك هو التضامن بتقسيم العمل. هذا التضامن بمظهره دعامة المجتمع. وكلما قويت أو اصره ازداد المجتمع قوة (٦).

وقد كان من الطبيعي أن تعنى الكتب السماوية بإرساء نظام التوازن هذا بين الفرد والجماعة، أو ما نسميه الآن بالديمقراطية. ويتضح هذا الاهتمام بصورة متزايدة ومتدرجة في كل من المسيحية والإسلام.

فقد دعت المسيحية إلى إقامة العدل والرحمة والبر والإحسان والمساواة بين البشر جميعاً. وفي تقريرها أن الإنسان في إنسانيته البحتة جدير بالاحترام؛ ولأنه إن كان مذنباً فقد يظفر بالتوبة وينعم بالغفران. وفي تقريرها أن الإنسان على حياة خالدة بعد هذه الحياة الفانية - وأن الله المسيطر وحده على هذا الكون - قد فرض على الإنسان في هذه الحياة الدنيا إقامة العدل - ونشر الإحسان - وأخذ عشيرته جبرته والناس جميعاً بالرحمة والبر.. هذه قوانين الله العليا التي يجب أن تخضع لها قوانين الدولة. وتسترشد بها الأحكام الوضعية كافة. فالمسيحية إذا مهدت البشر للأخذ بالديمقراطية، بما نادى إليه من أحكام خلقية وفضائل نفسية. وبما رفعت من شأن الفرد بإفساح أفق تفكيره ونطاق غاياته من هذه الحياة. وكان ذلك نصيب المسيحية في تغذية الديمقراطية ودعمها في النفوس.

وتجاوز الإسلام التبشير بالفضائل والأحكام الخلقية إلى الدعوة إلى نظام، يضمن تعميق التفاعل بين الفرد والجماعة والحفاظ على تقدمها وفعاليتها، وأصول هذا النظام هو أولاً: اختيار الخليفة بالمبايعة (رئيس الدولة بالانتخاب) ثم تحديد الخيفة في تصريف شئون الدولة بالشورى (النظام البرلماني)، ثم قرر في عديد من الآيات الكريمة تلك المبادئ الأساسية للحياة الكريمة. وهي مبادئ الحرية والإخاء والمساواة (التي في سبيلها انفجر بركان الثورة الفرنسية وثورات أخرى)، وإقامة العدل والبر والإحسان. ثم قرر إلى جانب ذلك تلك الأصول الدستورية - حرية القول - والرأى - والنقد في سبيل مصلحة الجماعة، وقد عبر الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده عن هذه المبادئ الثلاثة: الحرية والإخاء - والمساواة، وأبرز أثرها في إقامة الديمقراطية السلمية (في رسالة التوحيد - الطبعة الرابعة عشر) (٧).

الديمقراطية نظام وقيم سلوكية:

ومفهوم الديمقراطية مفهوم قديم يخدم الجماعة ذاتها. وهو مفهوم متغايّر تاريخياً وجغرافياً، وفقاً لهذا المجتمع المعين فى اللحظة التاريخية المعنية من تاريخ تطوره الاقتصادى الاجتماعى. والديمقراطية، بهذا المعنى، تعنى هذا النظام الذى يضمن التوازن الدقيق بين حاجيات الفرد وحاجيات المجتمع. بين حرية الفرد وحرية الآخرين، بين حقوق الفرد وحقوق غيره من الأفراد وحقوق الجماعة، التى ينتمى إليها بالشكل، الذى يضمن التفاعل الخلاق بين الفرد والجماعة والإزدهار لكليهما.

ويتضمن هذا تنمية الإطار القومى للمجتمع كنقطة الانطلاق نحو إرساء الديمقراطية؛ لأن المجتمع الجديد من شأنه أن يعزز قيم الديمقراطية التى تحل محل القيم القديمة البالية، وتدفع بالمجتمع إلى مزيد من التقدم والإزدهار.

وجنباً إلى جنب مع تنمية الإطار القومى للمجتمع تنمية ديمقراطية تأتى ضرورة بناء الفرد عن طريق التنشئة الاجتماعية، سواء فى البيت أو فى المدرسة، أو عن طريق وسائل الإعلام، أو المؤسسات المساعدة. ولا يكف العاملان عن التفاعل - فتنمية الإطار القومى للمجتمع تنمية ديمقراطية يغنى التنشئة الاجتماعية بقيم ديمقراطية، وتخطيط التنشئة الاجتماعية تخطيطاً ديمقراطياً واعياً، من شأنه أن يعمق الإطار القومى للمجتمع فى اتجاه المزيد من الديمقراطية.

والمجتمع الديمقراطى، هو المجتمع الذى يعتبر الفرد غاية يدور حولها تنظيم الحياة والعلاقات الانسانية. وهو ذلك المجتمع الذى يخلق قيماً كافية بتحقيق النمو والإزدهار لهذا الفرد وجماعته جنباً إلى جنب. وبتحويل هذه القيم إلى أسلوب من أساليب الحياة.

وأهم هذه القيم الحرية المضبوطة بمصلحة الجماعة. والقدرة على النقد الذاتى - وحرية التعبير - والعمل الجماعى القائم على الاقتناع العلمى؛ ذلك أن الديمقراطية هى تأكيد لسيادة الكلمة. وحرية الكلمة هى المقدمة للديمقراطية. وحرية الكلمة هى التعبير عن حرية الفكر فى أية صورته (٥). فالنمو فى التنشئة الاجتماعية الديمقراطية - لايغنى نمواً تلقائياً للأفراد. ولا يعنى إطلاق حرياتهم دون توجيه ومسئولية. فالحرية الحقيقية لابد أن يكون لها مضمون اجتماعى يعيه الفرد خلال خبراته وسط الجماعة التى ينتمى إليها. وهى بذلك تتضمن مسؤولية من جانبها نحو نتائج أعماله نحو الآخرين.

ومن أهم القيم الديمقراطية أيضاً قيمة الشعور بالمسئولية الفردية والجماعية فى ذات الوقت. وهو هذا الشعور الذى يخلق الانتماء، والفرد الذى يمارس الشعور بالمسئولية الفردية - هو ذلك الفرد القادر على التفكير، وعلى اتخاذ القرار - وبالتالي على المبادرة والإبداع. والمجتمع الديمقراطى هو ذلك المجتمع، الذى يغتنى بالمبادرات لفردية لأعضاء جماعته، والذى تتبع قراراته من مجموعة أفراد، ومن إرادة أغلبية هؤلاء الأفراد القادرين على تحمل المسئولية الفردية والجماعية معاً. والفرد لديمقراطى هو ذلك الفرد الناضج القادر على الاختيار وعلى الالتزام باختياره، وهو القادر على ممارسة حريته دون أى اضطراب بحرية الآخرين - وعلى التعاون والتشاور، والدفاع عن آرائه الخاصة مع اهتمامه بآراء الآخرين. والإقرار بحقهم فى الرأى الآخر. والمجتمع الديمقراطى هو الذى يقر تعدد الآراء، ويرى هذا التعدد ضرورة تغنيه ولا تحده، وتدفع به إلى المزيد من التقدم والازدهار. والفرد الحر هو ذلك الذى يشعر أنه يساهم مساهمة فعالة فى تحريك مجتمعه - وفى صنع القرار الذى حرك هذا المجتمع، وهو الشخص القادر بالتالى على القيام بالعمل الجماعى - والمدرک لأهمية هذا العمل الجماعى. ولا يمكن أن نرسخ الشعور بالانتماء عند الفرد دون الشعور بأنه يساهم فى بناء مجتمعه، ودون الشعور بأن وجوده كفرد له أهميته من حيث هو يساهم فى صنع القرار؛ ومن حيث يشعر أن القرار يسعى دائماً وأبداً فى خدمته كإنسان اجتماعى؛ أى إن القرار يخدمه من حيث يخدم غالبية المجموعة التى ينتمى إليها. وهذا الشعور بالانتماء هو الذى يفجر إمكانات الفرد، ويفجر بالتالى إمكانات الجماعة أو المجتمع. ولا يتأتى أن يمارسه المواطن إلا فى ظل مجتمع ديمقراطى، حريص على الحفاظ على أسسه الديمقراطية.

ولا شك أنه لا توجد أسس أخلاقية أروع من تلك التى تعمل على النهوض بالكائن البشرى. وتمنحه الاحترام والعدالة - والامان والمساواة والحرية. وهى مثل عليا تملك من القوة ما يجعلها تلقى قبولاً فى نفوس الأفراد. فالمفهوم البسيط المباشر للديمقراطية - هو تحويل الأخلاق من مجرد مبادئ إلى ممارسة عملية ويومية. فالأخلاقيات الديمقراطية ترفض أن تؤخذ الأمور بطواهرها، وتحتم ربط القول بالفعل. والذات بالموضوع. والنظرية بالتطبيق. والممارسة الديمقراطية دون مسئولية - تتحول إلى فوضى شاملة. ومن هنا كان التحام الحرية بالمسئولية فى المجتمع الديمقراطى (١١)

وفى المجتمع الديمقراطى يجب على الإعلام أن يكتف كل طاقاته وإمكانياته للعمل على تأصيل وتعميق وترسيخ هذه القيمة الحيوية فى كل ما يقدمه لأفراد المجتمع وخاصة الاطفال.

والديمقراطية بقيمها وأساليبها تتطلب نوعاً من التفكير - وهو التفكير العلمى؛ لأنه يعتبر بالنسبة لها وسيلة وغاية فى آن واحد. والتفكير العلمى يعنى التعلم الذكى، الذى ينمى العقل ويحقق النمو للفرد والجماعة. وهو يتصل بالخبرة بمعناها الوظيفى؛ إذ يعبر عن نفسه بما يسمى بالإدراك والذاكرة والخيال. والقدرة العقلية ضرورة حتمية للديمقراطية؛ لأنها الاصل فى الوجود الانسانى. والقدرة على التعقل تنمو فى سياق التفاعل بين الأفراد. أى أن الذات لا تنمو إلا فى تفاعلات اجتماعية، والتفكير ينبثق وينمو من هذه العلاقات الانسانية والاجتماعية.

والحياة الديمقراطية تقدر أهمية الحرية الانسانية. ويعتبر الذكاء وسيلة هذه الحرية، والذكاء هو أساس احترام الفرد - وهو المثل الأعلى للديمقراطية. ولهذا تقوم التنشئة الاجتماعية الديمقراطية أساساً على تنمية الذكاء، وإذا كان التفكير هو وسيلة النمو وغاية التنشئة الاجتماعية الديمقراطية - فإن نوعية هذا التفكير تتضمن نوعاً معيناً من العلاقات الاجتماعية؛ فطالما يعيش الفرد وسط الجماعة لابد له أن يقدر جيداً حرية الآخرين والمصالح المشتركة، التى يعمل على تحقيقها معهم، دون ضغط أو إملاء، ودون أولوية مصلحة فرد على مصلحة المجموع. فالديمقراطية تقدر تماماً قيمة التفكير وخاصة التفكير العلمى فى حل ما يوجد بين أفراد المجتمع من متناقضات وصدام فى رؤية الاهداف الاجتماعية، التى يكفل تحقيقها التفاعل الديمقراطى بين أفراد المجتمع، الذى هو أساس التنشئة الاجتماعية الديمقراطية.

والتفكير كغاية ووسيلة فى التنشئة الاجتماعية، يعنى كذلك قابلية الفرد للتغيير. وقدرته عليه (٥)؛ فهو إذ يعيش مواقف الحياة المختلفة بما فيها من مشكلات واحتمالات التغيير، لا يستطيع مواجهة هذه المواقف إلا بممارسة حرية العمل حرية التغيير. وكلها حرية مسنولة. كذلك بممارسة التفكير الناقد الخلاق لتوجيه التغيير فى مصلحة الجماعة. وهكذا يكون التفكير هو سبيلنا إلى مواجهة التغيير كحقيقة أساسية، تتبناها جميع مؤسسات المجتمع، التى تقوم بالتنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعى للأفراد

وفي سعيها إلى الديمقراطية السليمة. والتنشئة الاجتماعية هي نقطة الانطلاق نحو بناء فرد ديمقراطي، يتفاعل تفاعلاً خلاقاً مع مجتمع ديمقراطي.

التنشئة الاجتماعية:

١- تنشئة الطفل في الأسرة:

أكدت الأبحاث في علم النفس والاجتماع والتربية أن للحياة الأسرية دوراً مهماً وجوهرياً في تشكيل شخصية الطفل؛ فالأسرة هي التي تنمي هذه الشخصية وتطورها بعملية تربوية متصلة الحلقات - هي التنشئة الاجتماعية. حتى يشب متكيفاً سعيداً. ومن خلال التنشئة تتم عملية التطبيع الاجتماعي؛ فيتعلم الطفل من الأسرة كثيراً من العادات والقيم التي تميز الفرد في مجتمع معين. وعن طريق التفاعل الاجتماعي بين الطفل وأبويه - وأخوته - والبالغين المحيطين به في الأسرة. يكتسب لغة قومه، وعاداتهم، وتقاليدهم، بل وقيمهم. فإذا ما خرج الطفل إلى المدرسة والمجتمع، يكون قد اكتسب ميولاً واتجاهات وخبرات اجتماعية - تمثل الأسس الأولى لتكوين شخصيته؛ فضلاً عن الشيء الكثير من التراث الثقافي والاجتماعي، المميز للمجتمع الذي ينتمي إليه.

وتحدد استجابات الطفل للمجتمع أولاً في الأسرة عن طريق تفاعله معها، كما أن الأسرة قد تتشابه أو تختلف فيما بينها من حيث الأساليب السائدة أو المقبولة من أساليب السلوك، وهي ما تعرف بالمعايير الاجتماعية. بل إن المعايير الاجتماعية قد تختلف فيما بين طبقة اجتماعية وطبقة أخرى، وتتعدد بتعدد جوانب الحياة. ويتقدم الطفل في السن - تتسع دائرة علاقاته وتنوع وتتسع اتصالاته؛ حيث يتعرض إلى عوامل ومؤثرات مغايرة لما تعرض لها سابقاً. والطفل يدخل في نظم وأوضاع وعلاقات متنوعة، مثل المدرسة بما فيها من مدرسين وجماعة الأقران - المؤسسات الدينية - المؤسسات الرياضية - وسائل الإعلام المختلفة. وهذه كلها تؤثر في تنشئة الطفل تأثيراً، يختلف ويتفاوت فيما بينها تبعاً لنوع المؤسسة، ويظهر كل هذا - مدى التركيب والتعقيد في عملية التنشئة، ومدى اختلاف أنماطها ليس فقط من مجتمع لآخر، بل داخل المجتمع الواحد أيضاً.

أبعاد التنشئة الاجتماعية:

وللتنشئة الاجتماعية بعدان متداخلان، هما:

١- البعد الثقافي.

٢- البعد الدينامي.

١- البعد الثقافي:

يعتمد البعد الثقافي في التنشئة الاجتماعية على التقاليد والمعتقدات المتوارثة، ويستهدف أولاً:

تنميط سلوك الطفل وضمان مطابقة هذا السلوك لنمط النمو الشائع في المجتمع، وإكساب الطفل تقييماً ذاتياً لمقاييس الصلاحية أو الجودة وعدم الجودة (١٦) تتطابق والمقاييس التي يعتمدها مجتمعه.

ويعتمد ثانياً على إدماج (٢٥) الطفل في مجتمعه وتوافقه مع هذا المجتمع بتزويده ببناء نظم القيم المتوارثة في هذا المجتمع داخل ذات الطفل؛ بحيث تستحيل إلى عقائد تتحكم في أنماط السلوك المستقبلية. وتحكم تكوين شخصيته. وعملية الإدماج العقائدية هذه هي التي تسمى من الناحية التحليلية بتكوين الضمير.

وقبل أن نشرح ما أوجزناه، يتأتى أن نوضح أن التوكيد على البعد الثقافي للتنشئة الاجتماعية ينصرف إلى حاجيات المجتمع دون حاجيات الطفل الفرد، ويؤكد حرية الجماعة على حساب حرية الفرد، ويستهدف خلق إنسان نمطي متوافق توافقاً كاملاً مع مجتمعه، ومنصاعاً انصياعاً ذاتياً، لا قهرياً لهذا المجتمع، ما دام يتمثل قيمه وأوامره ونواهيه تمثلاً ذاتياً وعقائدياً. وبالتالي طفل لا يتمتع بالقدرة على التفكير، ولا فاعلية التغيير. ومن ثم فالبعد الثقافي في التنشئة الاجتماعية يؤكد جانباً دون الآخر من الدعامتين اللازمتين لإرساء الديمقراطية. وهما البعدان اللذان يشكلان التوازن الدقيق بين حرية الفرد وحاجياته وحرية الجماعة وحاجياتها.

وتتضمن تنشئة الطفل أهم العمليات (٢٢) التي تعلم الطفل طرق التعبير الاجتماعي عن الدوافع المختلفة، وطرق إشباعها بأساليب معترف بها اجتماعياً بغية

إرساء أسس التوافق مع نفسه ومع بيئته. ويبدأ تعلم الطفل وتوافقه في أول الأمر عن طريق التفاعل المستمر مع بيئته الاجتماعية الأولى أو الأسرة؛ حيث يبدأ الطفل في مواجهة المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها في طفولته.

ومن ثم يكتسب الطفل معايير توافقه من البيئة الاجتماعية الأولى. والتنشئة الاجتماعية بهذا المعنى، وعلى هذا النحو تمثل أبرز جوانب التراث الثقافي في أي مجتمع، وهي كوحدة ثقافية تعمل على تشكيل أفراد هذا المجتمع وفقاً للتقاليد السائدة وما تتطوى عليها من قيم وعادات ومحرمات وقواعد مختلفة. وهذه التقاليد هي التي تنظم عادة أنماط التنشئة الاجتماعية وتحددها، وهي التي تحكم تفاعل الطفل مع والديه. وهي في نهاية المطاف تؤثر على هذا السلوك تأثيراً مباشراً. ومن هذه التقاليد يستمد الأبناء في تعاملهما مع الطفل أساليب الثواب والعقاب المختلفة؛ في محاولة لتدعيم سلوكه أو تقيمه أو تعديله وتبديله في المواقف الاجتماعية، التي يواجهها الطفل، والتي تتضمنها التنشئة الاجتماعية.

وبذلك تهدف التقاليد والمعتقدات إلى تنميط السلوك ومطابقتها للنمو الشائع في المجتمع وتقييم ذاتي للأحداث. وإكسابها معاني الجودة أو عدم الجودة (١٦)، وتسمى هذه التقاليد والعادات والقيم في مجموعها بالمركب الثقافي أو مركب التقاليد الاجتماعية الخاصة بالتنشئة الاجتماعية؛ حيث يستطيع الطفل بهذه التنشئة أن يتمثل معايير ثقافته وبالتالي معايير توافقه، وكذلك مشاعره في تحديد وسائل إشباع حاجاته المختلفة. وهكذا يجد الطفل أمامه تفسيرات واضحة لكثير من الظواهر المحيطة به ولأهدافه وآماله - بل والمعاني المفصلة للأشياء التي يتعامل معها، والمواقف التي يعايشها. وعن طريق ذلك كله تتشكل شخصية الطفل.

ولا يمكن القول بأن مجمل المركب الثقافي إيجابي، ولا أن مجمل القيم والعادات والأنماط السلوكية ايجابية في تكوين شخصية الطفل. ومن ثم فالبعد الثقافي في التنشئة الاجتماعية - وإن كان بعداً أساسياً لا غنى عنه - قد تكون له نتائج السلبية في خلق الفرد القادر على التفاعل تفاعلاً خلاقاً مع مجتمعه الديمقراطي. ولعل من شأن الوعي بسلبيات بعض القيم والأنماط السلبية أن يساعد على تجاوز هذه السلبيات، ولعل إدراك أهمية البعد الدينامي في التنشئة الاجتماعية جنباً إلى جنب مع البعد الثقافي، وأهمية

التوازن ما بين البعدين أن يهديننا إلى طرق التنشئة السليمة للفرد الديمقراطى، القادر على خلق مجتمع ديمقراطى.

٢ - البعد الدينامى:

تبرز مدارس علم النفس فى الوقت الحاضر أهمية البعد الدينامى فى التنشئة الحديثة؛ أى أهمية الإقرار بأن الطفل الذى يتعامل معه الأبوان، ويحاولان إكسابه عادات وأساليب سلوكية معتمده من المجتمع - ليس مجرد أداة، بل إنسان فرد له قدرات فردية. ومزاج فردى - وردود أفعال فردية. وإن المهم أخذ هذه الحقيقة فى الاعتبار. ومحاولة تنمية هذه القدرات الفردية - ودعمها وترسيخها، وإيجاد هذا التوازن الدقيق ما بين تزويد الطفل بقيم مجتمعه ومعاييره وتراثه الثقافى، والإبقاء على ما هو فردى وفريد فيه. وتنمية قدراته على التفكير العلمى المستقل - والقدرة النقدية - والقدرة على التغيير.. تلك القدرات التى تمكنه من التفاعل مع مجتمعه تفاعلاً خلاقاً، ويدفع بهذا المجتمع إلى الأمام وإلى الأفضل.

ولابد أن يوازن البعد الثقافى فى التنشئة الاجتماعية البعد الدينامى، والإقرار بالاستقلال النسبى للطفل الفرد. والبعد الدينامى موجود كعنصر أساسى فى التربية وعينا هذه الحقيقة أم لم نعيها، ومحاولة الأسرة إملاء أنماط سلوكية متوارثة وقسيم متوارثة على الطفل، قد تنجح جزئياً، وقد لا تنجح على الإطلاق، ما لم نعى الأسرة أن الطفل فرد له استقلاله النسبى فى المجال الحيوى، الذى يجمع بينه وبين بيئته.

وتعترف معظم مدارس علم النفس فى الوقت الحاضر أن مدى استجابة الفرد لأى نمط تنبئى تتوقف على تفاعل ما يتمتع به (١٢) من استعدادات عقلية ومزاجية وانفعالية واتجاهات وعادات، استمدها من التعامل مع قوى البيئة ومؤثراتها، سواء كانت هذه القوى طبيعية أو اجتماعية.

والفرد وبيئته يكونان مجالاً حيويًا، ولكن لكل فرد مجاله الحيوى المتمايز عن المجال الحيوى لغيره من الأفراد.. وهذا المجال الحيوى ليس بمجال مادى، وإنما هو عالم نفسى. وفى ظل هذا المجال النفسى الحيوى الذى يجمع بين الفرد وبيئته يبقى للفرد تميزه عن البيئة، حتى داخل هذا المجال الحيوى. وهذه هى المعانى التى تؤكد عليها "رمزية الغريب" (٣)؛ حين تصف المجال الحيوى للطفل كوحدة متميزة، تجمع بينه

وبين بيئته، فتقول "المجال الحيوى للطفل وحدة متميزة تجمع بينه وبين البيئة، التى يعيش فيها. وهى تطلق على المجال الذى يتحرك فيه، وعلى ما أكتسبه من خبرات أثناء هذه الحركة. فهو عالم نفسى غير مادى. ورغم الصبغة النفسية الداخلية، التى للمجال الحيوى - إلا إنه من الممكن أن نميز بين الفرد وبيئته داخل هذا المجال. والبيئة فى المجال الحيوى شبه عقلية وشبه اجتماعية وشبه طبيعية؛ بمعنى أنها تشمل تجارب الإنسان المختلفة وخبراته وآلامه وأمانيه. ورغباته ومدى حريته فى المجال - ولغة قومية - وتراثهم الثقافى - وأصدقائه وأسرته - وأماكن لهوه، وطريقة شغله لأوقات فراغه - وما لديه من إمكانيات اقتصادية واجتماعية. وهذا فضلا عما يصادفه من عقبات تحول دون تحقيق أهدافه ورغباته؛ فلا عجب إذاً أن يختلف المجال الحيوى لفرد عن مجال فرد آخر، ويتبع ذلك اختلافهما فى الدوافع والحاجات ومسببات السلوك".

ويرى بعض العلماء أن الطفل صفحة بيضاء تشكلها مؤسسات التنشئة الاجتماعية فى الأسرة والمدرسة والمجتمع. وعملية التنشئة الاجتماعية بالنسبة إليهم ليست إلا عملية تعلم بالمثير والاستجابة. ونذكر من هؤلاء "Waston" و "Hall" وغيرهم، وقد أصبحت هذه النظرة السلوكية مضللة - بل تعتبر أكثر من أى عامل آخر، هى المسئولة عن الفشل المتكرر السابق فى فهمنا لعملية التنشئة الاجتماعية؛ غير أن البعض الآخر من العلماء يرى أن الطفل يقوم بدور إيجابى فى عملية التنشئة الاجتماعية، وله دور إيجابى فى عملية تعلم مستمر، يتناول نواحي شخصيته المعرفية والسلوكية والنفسية.

والطفل ليس بالكانن السلبي فى تعامله اليومي، كما تؤكد آراء "Kessen" الذى يرى أن دراسته للأبحاث الحديثة عن النمو النفسى والتنشئة الاجتماعية، أثبتت أن الطفل إنسان إيجابى وكائن نشط يؤكد إيجابيته. ويذهب كل من "Bell" و "Venars" إلى أن عملية التنشئة ليست بمجرد عملية تلقين وتعليم وغرس عقائد لمجموعة من القيم، وإنما هى عملية تفاعل مستمر بين الطفل من ناحية، وبيئته من ناحية أخرى. ويذهب كل من "Brown" و "Kolberg" و "Schaffer" إلى ما هو أبعد من ذلك - فالطفل لا يتأثر بمؤثرات الوسط الذى يعيش فيه فحسب، بل هو يؤثر فيه كإنسان إيجابى وفعال.

وعلينا أن نعي العامل الدينامي في التنشئة الاجتماعية، وأن نظوره، آخذين في الاعتبار تنمية قدرات الطفل على التفكير العلمي، والفهم، والفعل، عاملين على تفجير طاقاته، بدلاً من كبت القدرات مضمنين هذا التوازن الدقيق بين حاجيات المجتمع وحرية الفرد وحرية المجتمع - التي لا يمكن أن تتأتى دونه انطلاقة المجتمع نحو الديمقراطية والتقدم. ولهذا التفاعل الخلاق الذي يجعل الديمقراطية ممكنة والتقدم ممكناً - يصبح لازماً علينا أن نهتم في التنشئة الاجتماعية بإمكانيات الطفل وإمكانات البيئة معاً، بما فيها من مثيرات بيئية واجتماعية وثقافية، وأثر هذه المثيرات في سلوكه واتجاهاته، وتحديد علاقاته بالآخرين، ونظرته إلى المجتمع الذي يعيش فيه - بل والأهم من ذلك نظرته إلى نفسه وإلى الآخرين.

ولا شك أنه يجب علينا أن نعيد تقييم أسس التنشئة الاجتماعية الأولى في مجتمعنا، إذا أردنا أن نضع الأسس السليمة لبناء مجتمع ديمقراطي؛ فهذه التربية أردنا أم لم نرد - ما زالت تغلب العامل الثقافي في التنشئة على العامل الدينامي، واحتياجات الأسرة (المجتمع الصغير)، وبالتالي المجتمع الكبير على احتياجات الطفل (الفرد) وطرق التربية القديمة على الحديثة. وتضعف بالتالي إمكانية الخروج بمواطن على درجة من الاستقلالية والانتماء، كقيل بإرساء دعائم الديمقراطية في مجتمعه.

وفي الدول النامية مثل جمهورية مصر العربية، تعتبر أي دراسة ميدانية في التنشئة الاجتماعية، أكثر من ضرورة ومهمة لما يمكن أن نتوقعه من نتائج نظرية وتطبيقية متعددة؛ فمن الناحية النظرية - نجد أننا في حاجة ماسة إلى تعديل النظريات المفسرة للسلوك الإنساني، التي تصلنا من الخارج بما يتفق مع ظروفنا وطبيعة مشكلاتنا الاجتماعية والسلوكية المختلفة. والإمكانات المتاحة لنا، كمحاولة من جانبنا لتمصيرها أو تقنينها على البيئة المحلية المصرية. أما من الناحية التطبيقية - فنجد أن المجتمع المصري يهدف دائماً إلى التنمية الاجتماعية للأفراد، ولكنه يواجه دائماً بتحديات تكمن أصلاً في الأفراد - حيث ما زال الكثير منهم أسير تربية تقليدية قديمة، كانت تخدم أهدافاً لم يعد للكثير منها وجود في عصرنا هذا. بل كانت أيضاً تدعم قيماً كلها في النهاية تكسب المواطن المصري شخصية مميزة - يواجه بها ظروفًا معينة، بهدف التكيف مع هذه الظروف. ولكن الآن فقد تغيرت ظروفنا وتبدلت - خاصة وأن ظروف هذا العصر تنسم بالتغيير السريع، والاستقلال، والتحرر الفكري، والابتنكارية،

والفردية، والانضباط الذاتي - والإدراك الدقيق للزمن والتوقيت. وبملاحظة دقيقة لسلوكنا اليومي، نجد أن الكثير من الآباء والأمهات لم يعدوا أبناءهم لهذا كله. ومن هنا كانت السلبية وغيرها من الأنماط السلوكية، التي نشاهدها عند بعض الأفراد في عصر أساسه الدينامية والتجديد والتطوير السريع، الذي لا يعرف التوقف أو الجمود.

وأخصص ما عممت مستشهدة بدراسة ميدانية، أجريتها لمعرفة "مدى تقبل الطفل لدور الأم في التنشئة الاجتماعية وعلاقته بتوافقه النفسي" (أ) كان لازماً للباحثة أن تسترشد بعدد من التساؤلات - ليست مجرد أسئلة محددة، بقدر ما هي منافذ تفتح وتوضح المواقف والمشكلات التي تتعرض لها الأمهات في تنشئة أطفالهن وأساليبهن في هذه التنشئة، في استبيان مفتوح، يتضمن عدداً قليلاً من الأسئلة هي:

- ١- صفى دورك كأم - أى ماذا تفعلين مع أبنائك أثناء التنشئة الاجتماعية؟
- ٢- ما هي، في نظرك، أهم وظيفة أو وظائف الأم بالنسبة لأبنائها؟
- ٣- ما هو السلوك الذي يؤدي، في نظرك، إلى التنشئة الصحيحة للأبناء؟
- ٤- ما هو رأيك فيما يجب أن يكون عليه دور الأم؟

ولقد استوقفني ما تردد كثيراً على السنة الأمهات من طبقات اجتماعية مختلفة (عالية - متوسطة - دنيا) أن الأسلوب القديم في التنشئة، الذي تربت عليه الأمهات هو أسلوب أخذ الأطفال بالشدة والحزم في التربية - وعدم ترك الحرية للأطفال هو أصلح بكثير في تنشئة الأطفال عن الأسلوب الذي تتبعه الأمهات حالياً، وهو أسلوب اللين والتفاهم، وإعطاء الطفل حرية معتدلة. وقد اعترفت الأمهات أنهن يقاسين كثيراً من إعطاء الطفل حرية المناقشة - والجدل والتعبير عن رأيه؛ مما يسبب لأم الضيق والتذمر - وأحياناً الحرج؛ إذ لا وقت عندها لهذه المناقشة. كما ذكرن أن حرية الطفل في التعبير عن رأيه تعتبر جرأة شديدة لا يسمح بها، وذهب بعض الآباء كذلك إلى حد التوصية بمبدأ (الضرب) وأرجعوا أن ما نجاهه اليوم نشاهده من تسبب في سلوك الشباب إلى التراخي في التربية، وعدم أخذ الشباب بالشدة في مرحلة الطفولة. كذلك اتباع الأمهات في تنشئة أطفالهن خبراتهن السابقة مع أمهاتهن. ولأنها مبادئ راسخة وموروثة في المجتمع - كذلك يعتمدن على ما يسمعن أو يشاهدن أو يقرأن في وسائل الإعلام المختلفة.

وتبرز هذه الدراسة نتيجة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للتنشئة الاجتماعية وإمكانات تطويرها؛ إذ قررت معظم الأمهات أن الخبرة التى يستخدمونها فى التربية مستمدة من مصدرين - الخبرة الموروثة من الأمهات، والخبرة المكتسبة من وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية.

وقد حدد الاستبيان المفتوح، كما جاء على لسان الأمهات، أن دور الأم فى التنشئة الاجتماعية يقع فى:

١- إشباع الحاجات البيولوجية.

٢- إشباع الحاجات النفسية.

٣- نقل التراث الثقافى.

وتؤكد هذه النتيجة من جديد غلبة الجانب الموروث دون المكتسب، وعلى اتجاه التنشئة الاجتماعية فى البداية إلى تعليم الطفل وتلقينه التكيف مع مجتمعه دون الاهتمام بالعامل الدينامى، ودون الاهتمام بتشجيع القدرات الطبيعية والفردية للطفل وتفجير طاقاته، وتشجيعه على التفكير العلمى - وعلى الرأى المستقل. وبناء قدراته الذاتية والمكتسبة، وتطويره.

وتتوصل الدراسة التى قامت بها الباحثة، فى أخذ رأى الأبناء ومدى تقبلهم لدور الأم فى التنشئة الاجتماعية، إلى نتائج مشابهة للنتائج، التى توصلت إليها الأبحاث التى أجريت فى الخارج "Radke" (٢٠) فى محاولة لرصد رد فعل الأبناء للعقاب، الذى ينزل بهم من جانب الآباء. وأنواع العقاب السابقة فى التنشئة الاجتماعية فى الحالتين تعتمد على الضرب والحبس والحرمان؛ بهدف الحد من حرية الطفل. واستبعاد السلوك غير المرغوب فيه. وفى كلتا الحالتين، تجرى محاولة لإملاء أنماط السلوك والقيم المتوارثة على الطفل، دون أخذ تفاعل الطفل فى الاعتبار. ويستخدم العقاب وسيلة لمثل هذا الإملاء. وثبتت كلتا الدراستين أن القمع ليس الوسيلة المثلى للتنشئة الاجتماعية. وأن تجاهل إرادة الطفل وعقله وقدراته على الفهم والتفهم - والإقناع والاقتناع - لا يودى إلى النجاح - الهدف، الذى يستهدفه الأب أو الأم من توقيع العقاب. وفى الاستبيان الذى أجرته "Radke" فى اتصال برأى الأبناء فى عقاب الآباء لهم، امتنع ٢٥% من الأطفال عن إبداء الرأى، ولم تجد عندهم أى استعداد لنقد تصرفات الآباء.

ويعلن لنا عدم الاستعداد هذا - إما عن ضعف في شخصية الطفل، أو عن خوف قد يحول الطفل إلى إنسان مسلوب الرأي - أو إنسان يدفعه الخوف إلى التدمير. وأبدي ٥٠% من الأطفال عدم تقبلهم للعقاب، وهذا يوضح لنا أن التفاعل ما بين الأب والابن الذي قد يثمر من خلاله العقاب - لم يقم أصلاً، وأن الطفل الذي وقع عليه العقاب يستشعر أن ظملاً قد وقع به دون ذنب جناه. وهذا بدوره ليس بالأساس السليم، الذي تنشأ على أساسه الشخصية السوية، واقتصر التفاعل الدينامي فيما بين الأب والابن في إيقاع العقاب على ١٤% صرحوا بأن العقاب أشعرهم بذنب، وجعلهم يصممون على إتباع سلوك أفضل في المستقبل. وثبتت "Radke" أن العقاب في معظم الحالات التي خضعت للبحث لم يأت بالنتيجة المرجوة لغياب عنصر إقناع الطفل بمبررات هذا العقاب؛ ولأن الغضب عند الآباء لا الرغبة في التهذيب، يكون الدافع لهذا العقاب. وتخلص "Radke" إلى أن الأطفال جميعاً يعتبرون الأب مصدر السلطة الحقيقية، غير أن هذه السلطة اعتبرت سلطة جائزة من الجانب الأكبر من الأطفال. ولم يؤد العقاب إلى النتائج التي استهدفها في معظم الحالات.

وتؤكد معظم الأبحاث التي تناولت التنشئة الاجتماعية انعدام التوازن بين العامل الثقافي والعامل الدينامي في التنشئة. وانعدام التفاعل الخلاق وإتباع القهر بدلاً من الإقناع بين الأبوين والطفل في عملية تقبل الأنماط السلوكية ونظم القيم، يكون له أسوأ الأثر في شخصية الطفل، والفرد عامة. وانعدام هذا التوازن يخلق فرداً غير قادر على التفاعل الخلاق مع مجتمعه، وغير قادر على إثراء هذا المجتمع؛ حيث كشفت نتائج هذه الأبحاث (١) التي تناولت التنشئة الاجتماعية أن:

١- تؤثر الاتجاهات الوالدية تأثيراً بالغاً على السمات الشخصية للطفل - وعلى نمو السلوك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية عنده، وأن هناك علاقة بين المشكلات السلوكية للطفل وبين الاتجاهات الوالدية لكل من الأم والأب وليس للأب فقط.

٢- أطفال الآباء المسيطرين - أي الأطفال الذين ينشئون في بيوت متشددة مسيطرة يتميزون غالباً بالخلج الزائد - والانطواء، والاضطراب الزائد - يعتمدون على الغير. أما أطفال الآباء الديمقراطيون الذين يعطون أبناءهم حرية معقولة؛ أي ينشئون في بيوت متسامحة - مرنة السلوك - مترنة في أسلوب التنشئة

الاجتماعية، يكونون أكثر اعتدًا بالذات، وأكثر قدرة على التعبير عن أنفسهم - وأكثر حرية وقدرة على الاستقلال.

٣- الأطفال الذين ينشئون في بيوت متشددة ذوى الآباء المتسلطة المتحكمة، يكونون أكثر ميلاً للعدوان - أكثر سلبية - أقل قدرة على التنافس - أقل شعبية ويشعرون بنقص في التوافق الاجتماعى. أما الأطفال الذين ينشئون فى بيوت منساحمة وأكثر ديمقراطية، فإنهم يتميزون بالمتابعة - ويكونون أكثر قدرة على المنافسة - أكثر شعبية - أكثر استقلالاً وتعاوناً مع الغير، ويتمتعون بتوافق اجتماعى سوى.

٤- يقصد بالآباء المسيطرين أولئك، الذين يبذلون قدراً كبيراً من الضبط والتحكم فى أطفالهم - صارمون جداً معهم - ذو سلطة وحزم - يعاقبونهم ويهددونهم بالعقاب - كذلك ينتقدونهم باستمرار.

٥- أن الآباء أقل تسامحاً من الأمهات.

٦- الأمهات المحبات لأطفالهن يتميز أطفالهن بالاتزان والشعور بالأمان والاطمئنان والإحساس بالسعادة والرضى، بينما الأمهات المسيطرات المعتديات باستمرار يشعر أطفالهن باليأس - وسرعة الاستثارة - وكثرة الحركة.

٧- تقبل الأم طفلها شرط ضرورى لتتشبته تشبته اجتماعية سليمة، والنقص فى هذا التقبل يحبط حاجة الطفل إلى الحب، ويزيد من مقاومته لتمثل قواعد المجتمع الذى يعيش فيه.

٨- إذا وجد الطفل المتعة والإشباع الكافى لكل حاجاته فى علاقاته بأمه، فغالبا ما تتعرض الاستجابات الإيجابية التى تعلمها إزاء أمه للتعميم، وأن يلتمس الاتصالات الاجتماعية بينه وبين الآخرين.

٩- أن قدرة الأم على منح الحب لطفلها - تتصل إلى حد كبير ببناء شخصيتها، فإن كانت تعسة ومحبطة، يكون من الصعب عليها أن تتسامح مع طفلها، وتتقبل حاجاته بالاهتمام والحب.

١٠- الأطفال المقبولون من والديهم يكونون أكثر تعاوناً - أكثر استقراراً وطمأنينة من الناحية الانفعالية، ويتميزون بالأمانة. أما الأطفال المنبوذون من والديهم يكونون غير مستقرين انفعالياً - ذوى نشاط زائد - يحاولون دائماً جذب انتباه الآخرين

لهم.. كذلك أكثر حنقاً على السلطة سواء في البيت أو خارجه. أكثر تمرداً ضد النظم الاجتماعية والقواعد، كما يتميزون بالكذب والسرقة وكثرة التشاجر والهرب من البيت.

١١- سوء توافق الطفل كثيراً ما تكون له جذوره في سلوك الوالدين غير المحبين للطفل واتجاهاتهم المضادة نحوهم، ويرجع هذا بدوره إلى توارخ حياة الوالدين نفسيهما.

١٢- نبذ الأم لأطفالها يرجع أساساً إلى توافق الأم توافقاً تفساً في زواجها، وبذلك تتأرجح الأم في معاملتها لأطفالها، وتتناقض في سلوكها معهم. وقد تنتقل من المبالغة في الحماية إلى السلوك العدواني، وبالتالي يظهر الطفل مزيجاً من الاعراض غير الاجتماعية - قد تأخذ مبدأ التعميم؛ فنجده يتجنب أو ينسحب من العلاقات الاجتماعية عامة.

١٣- أثبتت الأبحاث أن هناك فروقاً واضحة بين الجانحين وغير الجانحين في إدراك الآباء، أكثر مما ظهر من فروق في إدراك اتجاهات الأمهات. وقد انعكس اتجاه الجانحين نحو آبائهم على اتجاهاتهم نحو الشرطة والموجهين لسلوكهم.

١٤- التوافق في الزواج والعلاقات الإنسانية بين كل من الأم والأب له تأثير واضح على شخصية الأطفال؛ فقد اتضح أن أطفال الوالدين اللذين يتمتعان بسعادة زوجية وتفاهم - يتميزون بالانتران الانفعالي، واقعيون يحسون بأخطائهم - واثقون من أنفسهم، يشعرون بالانتماء. أما العلاقات الزوجية والنزاع المستمر بين الوالدين، فتولد عند الأطفال الشعور بالكراهية تجاه الوالدين والإحساس بعدم الانتماء والقلق المستمر. وبالتالي يعمم هذا الشعور إلى الآخرين؛ حيث تكون نظرتهن إلى المحيطين بهن نظرة خوف وشك وعداء، وغالباً ما يكون أقل التصاقاً بأسرهم من الناحية الانفعالية.

من ذلك، نرى أهمية أساليب التنشئة الاجتماعية وخطورة تأثيرها على شخصية الطفل كذلك أهمية العلاقات الزوجية وتأثيرها أيضاً على شخصيته؛ لأن وظيفته الأسرة وظيفة نفسية من حيث طبيعتها؛ فحياة الأسرة تواجه المطالب الإنسانية الأساسية بصورة مباشرة، أكثر ما يمكن أن يحدث في أي مجال آخر. وبذلك نجد أن

الحاجة أصبحت ملحة لأن ينشأ أطفالنا بأساليب ديمقراطية سليمة؛ حتى نحقق لهم شخصيات مترنة انفعاليًا تعمل على تقدم المجتمع ورفيئه.

و الواقع أن علماء النفس رغم اختلافهم في الإطار النظري، إلا أنهم يجمعون على أن الخبرات الأسرية التي يتعرض لها الطفل في سنه الأولى - من أهم المؤثرات الأساسية التي تؤثر في نموه الاجتماعي والنفسى؛ لأن الأسرة هي المجتمع الإنساني الأول، الذى يمارس فيه الصغير أولى علاقاته الإنسانية مع أمه.

من هذا يتضح أن أسلوب التنشئة الاجتماعية فى البيئة الأولى؛ أى فى الأسرة فى بلادنا، لا يشجع بحال على تنشئة المواطن الفعال فى مجتمع ديمقراطى. وتوضح الحاجة الماسة لتغيير أنماط التنشئة، من جانب، وهو أمر ليس باليسير، ولا بالممكن التحقيق فى المدى القصير؛ لأن هذه التنشئة تعتمد فى المقام الأول على التراث الثقافى المتوارث. وتوضح الحاجة أيضاً من جانب آخر إلى معادلة الموروث بالمكتسب - والتقديم بالجديد، وإيجاد توازن ما عن طريق المعارف المكتسبة للأُم وللطفل عن طريق المدرسة ووسائل الإعلام.

غير أن الدراسة الميدانية التى قمت بها، والسابقة الذكر، توصلت أيضاً إلى أن الأم تعتمد فى تربيتها لأطفالها على مصدرين أساسيين - المصدر الأول هو الخبرة والقيم والتقاليد، والمعارف الموروثة من الأمهات، ومن المجتمع عامة. والمصدر الثانى مصدر مكتسب؛ إذ تعتمد الأم فى تربية أطفالها أيضاً على المعارف والخبرات المكتسبة من وسائل الإعلام - وأهمها بالطبع الإذاعة المرئية والمسموعة.

وهذا المصدر الثانى يفتح لنا آفاقاً واسعة، يمكن أن تستخدم لإرساء التوازن ما بين العامل الثقافى والدينامى فى تربية الطفل، ما بين الموروث والمكتسب، ما بين حاجيات الفرد وحرية - وحاجيات المجتمع وحرية. وإذا كنا لا نستطيع أن نغير التنشئة الاجتماعية فى البيئة الأولى (الأسرة) ما بين يوم وليلة - نتيجة لاعتمادها كلياً على القديم والموروث من القيم والأعراف؛ فنحن نستطيع أن نغذى القيم بالجديد، وأن نضيف المتغير إلى الثابت، وأن نبذل من الأنماط السلوكية عن طريق وسائل الإعلام، متجهين إلى الأبوين والأطفال معاً. كما أن المؤسسات الأخرى التى تساهم فى بناء الفرد، وفى تنشئته الاجتماعية، يمكن بدورها أن تساهم فى اتجاه التغيير المطلوب؛

فالدولة قد لا تملك التخطيط للأسرة، أو للتربية الأسرية للطفل في سنيه الأولى بشكل كلى، ولكنها تملك التأثير على هذا الاتجاه. وهى من جانب آخر، تملك التخطيط الكامل لتغيير هيكل الإطار القومى بشكل يلائم عمليات إرساء الديمقراطية، والتخطيط للتعليم فى المدرسة بشكل يلائم أيضاً تنشئة مواطن المستقبل تنشئة ديمقراطية، تسهم بدورها فى توطيد أركان هذا المجتمع الجديد.

وتحتل الدراسة التى قامت بها جامعة الإسكندرية (٢) عن بناء الإنسان المصرى أهمية كبرى من حيث إنها ترصد كثيراً من الحقائق المهمة عن التنشئة - وعن طبيعة المجتمع المصرى - وعن تصورات المدرسة، ومن حيث تعتبر أن تنمية الإطار القومى للمجتمع هو نقطة الانطلاق نحو تنمية الفرد.

وتتوصل دراسة جامعة الإسكندرية إلى عدة نتائج، من شأن قراءتها قراءة ذكية ونقدية، أن تؤكد ضرورة تنمية الهيكل القومى للمجتمع، كنقطة انطلاق لخلق المجتمع الديمقراطى الذى نسعى إليه. وسأرصد هذه النتائج معقبة عليها، ومعلقة هذا النوع من التعليق، الذى يفصح عن طبيعة المجتمع الذى نعيش فيه.

أجرت جامعة الإسكندرية دراسة حول موضوع (بناء الإنسان المصرى)، اهتمت بالدرجة الأولى بالتعرف على الطرق والأساليب المتبعة فى تنشئة الطفل فى مصر، وتحديد أثر التنشئة فى تكوين الشخصية الاجتماعية للطفل. وفى تحديد مواقفه واتجاهاته فيما بعد إزاء المجتمع.

وقد كشفت النتائج عن:

١- وجود عدد كبير من أنماط التنشئة التى تؤدي إلى ظهور أنماط مختلفة من السلوك، وتركز إلى انساق متميزة من القيم والاتجاهات، وتصورات متباينة عن المستقبل وعن الأدوار التى سوف يقوم بها الأطفال حين يكبرون. وهذه النتيجة فى اعتقادى قد تفسر جزئياً تعدد سلم القيم فى مجتمعنا، والتناقض الحاد ما بين أساليب تفكير شرائح كبيرة من مجتمعنا، وغيبة لغة الوجدان المشتركة، ولغة القيم المشتركة. ويفسر بالتالى ضعف الشعور بالانتماء.. هذا الشعور الذى لا يمكن أن تقوم للديمقراطية فى ظل غيابه قائمة.

٢- أن المجتمع المصرى مجتمع أبوى، يعطى للرجل مكانة أعلى من مكانة المرأة.

٣- على الرغم من انتشار التعليم واعتباره مطلباً عاماً. فلا تزال هناك نسبة كبيرة من أفراد المجتمع، ترى أن الوضع الطبيعي للمرأة هو الزواج وحياة البيت.

٤- إحساس الفتاة بالضيق، إذا تقدمت بها السن دون أن تتزوج.

٥- الاهتمام البالغ بالذكور في المجتمع المصري، والتفرقة الواضحة في المعاملة بين الذكور والإناث منذ الولادة، وإعطاء أولوية مطلقة لمطالب الذكور على مطالب الإناث. والنتائج من الثاني إلى الخامس تدل، إن دلت على شيء، على غيبة الديمقراطية في بلادنا؛ فالمفاهيم الفكرية المترسبة في أذهان الناس، ليست مفاهيم نابعة من فراغ، وإنما هي انعكاس لطبيعة النظام الاجتماعي. والنظام الأبوي لا ينطبق على الأسرة وحدها كوحدة أو كنواة، بل هو تكرار لنظام أشمل وأعم يشمل المجتمع بأكليته، والمساواة بين الجنسين الذكر والانثى، هي امتداد للمساواة بين جميع أفراد المجتمع في الحقوق والواجبات، وانعدام هذه المساواة لا يعلق على طبيعة العلاقات الاجتماعية والأسرية فحسب، بل على طبيعة المجتمع ككل.

٦- أظهرت النتائج أن الأم تقوم بالدور الرئيسي في تنشئة الأطفال.

٧- تصور الرجل مسئولاً عن حياة المرأة وأمنها والمحافظة على أخلاقياتها.

٨- عجز المرأة في كثير من الأحيان عن التوفيق بين دورها كزوجة وأم وربة بيت من ناحية - وعضو في المجتمع القومي، بكل ما يتطلبه ذلك من واجبات ومسئوليات والتزامات، ومشاركة في مختلف أنواع النشاط من ناحية أخرى.

وهذه النتيجة (٥، ٦، ٧، ٨) تتفق تماماً مع نتائج دراسة "محمد سلامة آدم" (٩) في "صراع الدور لدى المرأة العاملة".

والمفارقة التي تتطوى عليها النتائج من ٦ إلى ٨، تتطوى بدورها على مجتمع في حاجة ماسة إلى إرساء الديمقراطية وتعميقها، وعلى ضرورة تغيير بعض معتقدات هذا المجتمع الموروثة والبالية. ومواجهة التحديات التي يفرضها مجتمع متجدد، تشغل فيه المرأة دوراً رئيسياً في تربية النشء، وفي الإنتاج. فهذا المجتمع الذي يملى على المرأة ضرورة العمل اقتصادياً لا يكفل لها دور الحضانة وكافة التسهيلات، التي تمكنها من مواجهة أعبائها كأم وكزوجة، وكعاملة منتجة في الوقت ذاته. والمرأة التي تقوم بالدور

الرئيسي الفعال في عملية تنشئة الأطفال؛ أي تنشئة المستقبل تواجهه بهذه التفرقة الواضحة في المعاملة، وهذا الإهمال المادي، والمعنوي من جانب المجتمع، الذي يعد أبناءه.

تنمية الإطار القومي للمجتمع:

إذا ما أردنا إرساء مجتمع ديمقراطي، نواجهنا كنقطة رئيسية وكنقطة انطلاق ضرورة تنمية الإطار القومي للمجتمع. والتنشئة الاجتماعية سواء في السنين الأولى في الأسرة أو في المرحلة التالية في المدرسة، رهن بتحقيق هذه التنمية في الإطار القومي للمجتمع. وإن كان الأمر لا يخلو من التفاعل السدائم والمستمر؛ فالنقد في أساليب التنشئة في الأسرة وفي المدرسة؛ من شأنه المساهمة في تنمية الإطار القومي للمجتمع، غير أن تنمية هذا الإطار تبقى نقطة الانطلاق الرئيسية.

ونتم تنمية الإطار القومي للمجتمع بإخضاعه للدراسة والفكر (٥) في ضوء ما يشهده هذا المجتمع من تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية، ويمكن أن نصف المرحلة التي يمر بها مجتمعنا الآن بأنها مرحلة انتقالية، يجتاز فيها المجتمع عملية تحول. وتتميز مراحل الانتقال دائماً بوجود الصراع بين القديم والجديد، وعادة ما تكون قوى القديم في مراحل التحول أقوى سلطاناً وأشد تأثيراً من القوى الجديدة الداعية إلى التغيير والتجديد. ومن هنا تزايد أهمية دور كل المؤسسات الاجتماعية والتعليمية والدينية والثقافية، والتي تمارس تأثيرها على الأفراد في جميع الأعمال من خلال عمليات التنشئة.

ويقول "القوصي" (٤) "يمكن النظر إلى نمو الطفل على أنه سلسلة من مراتب استقلالية، تتحقق كل حلقة فيها باتساع الدائرة التي يعيش فيها؛ فالطفل يستقل عن أمه ليصبح عضواً في مجتمع الأسرة. ويستقل عن مجتمع الأسرة ليندمج في مجتمع الرفاق، ثم يتسع هذا إلى مجتمع المدرسة ثم إلى المجتمع الأكبر. وهذه الخطوات متصلة ومتداخلة. وإن تحقق أي مرحلة تحقيقاً مرضياً، لا يمكن أن يتم إلا بتحقيق المرحلة السابقة. وبذلك لا يمكن أن نضع حدوداً فاصلة. والسبب في التداخل أن لدى الطفل حاجتين تعملان دائماً في وقت واحد. وهما الحاجة للأمن والحاجة للمخاطرة -

حيث إنهما موجودتان في كل لحظة، ولا يفوتنا أن التعبير عن الحاجة للمخاطرة لا يتم في أكمل صورة إلا إذا أشبعت الحاجة إلى الأمن".

وترصد الدراسة، التي أجرتها جامعة الإسكندرية، أكثر من وجه من أوجه القصور في التعليم، وتؤكد مدى حاجة التلميذ في المراحل المختلفة في التعليم إلى عناية أكبر، وفهم أكبر لفرديته ومتطلباته واحتياجاته الخاصة، وضرورة مواجهة هذه الاحتياجات في فترة النمو الحرجة. كما تؤكد ضرورة إعادة النظر في سياسة التعليم والتخطيط لها تخطيطاً علمياً سليماً.

ومن النتائج التي ترصدها الدراسة في التعليم ما يلي:

١- انقطاع العلاقة المباشرة بين المعلم والتلميذ - مما حرم التلاميذ من الرعاية والإرشاد، وبالتالي ازدياد حالات الانحراف بين تلاميذ المدارس؛ وبخاصة في سن البلوغ ومرحلة المراهقة الحرجة.

٢- إخفاق المدارس في نقل التراث الروحي والديني وتربية الأطفال على القيم الأخلاقية والاجتماعية، وكذلك إغفال مواد التربية الوطنية والقومية والأخلاق.

٣- عدم التعاون بطريقة مجدية مثمرة بين المدرسة والبيت، وتنسيق الجهود في تربية الأطفال بطريقة، تركز على دراسة وفهم الظروف الخاصة التي تحيط بالتلميذ، والتعرف على المشكلات الحقيقية التي يواجهها في حياته اليومية، والعمل على حلها بأسلوب علمي صحيح.

٢- التنشئة الاجتماعية والمدرسة:

تقوم المدرسة بدور حيوي في التنشئة؛ خاصة في المراحل الأولى من المدرسة في سن ٦ - ١٢ سنة، حيث تعتبر هذه السن أنسب مرحلة عمرية لإيجاد التوازن المطلوب بين تنشئة الطفل كفرد متميز وفريد. وكأنسان اجتماعي، ينتمى إلى جماعة إنسانية. وإيجاد توازن آخر نفقثر إليه في التنشئة الاجتماعية في الأسرة. هذا التوازن ما بين العامل الثقافي في التنشئة والعامل الدينامي، وإيجاد الأسس التي يركز عليها المجتمع المزدهر، وتكتسب هذه المرحلة من العمر أهميتها في تطبيع التلميذ كفرد وإنسان اجتماعي للأسباب التالية:

١- يهتم الطفل في هذه السن بمهاراته الجسدية؛ لأنها تعتبر أساساً ضرورياً لعضوية الرفاق والشلة.

٢- تنسج في هذا السن دائرة معارف الطفل واتصالاته الاجتماعية، وتتضح فيها بجلاء فرديته، ويكتسب الطفل في هذه المرحلة مفهومه الصحيح عن الذات.

٣- تنسج بيئة الطفل الاجتماعية وقدراته على التطبيع الاجتماعي - ويتم توحده مع دوره الجنسي.

٤- يطرد النمو الجسدي للطفل، ويزداد استقلاله عن الوالدين - مما يتيح له خبرة مستقلة خارجة عن دائرة أسرته، والاحتكاك بمواقف التفاعل الاجتماعي بينه وبين الدائرة الأوسع من المحيطين به.

٥- يواجه الطفل في هذا السن بضغوط الجماعة في المدرسة بصفة خاصة؛ مما يزيد من فرص التعاون بينه وبين رفاقه؛ حيث يحصل على مكانته الاجتماعية ويهتم بجذب انتباه الآخرين.

٦- تشهد هذه الفترة أيضاً بزوغ الأنا الأعلى وتكوين الضمير.

٧- تعتبر هذه المرحلة في سن الطفل مرحلة استقرار انفعالي - يصل فيها إلى حرية ضبط انفعالاته، ومحاولة السيطرة على سلوكه والتحكم فيه.

وتعتبر المدرسة من أهم العوامل التي تتدخل في تنشئة الطفل، وفي تكوين شخصيته - وتحديد مسار مستقبله؛ أي إن التعليم يكمل دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية؛ لذلك يعتبر التعليم قوة بحكم موقعه من حاضر المجتمع، ومن اهتمام الناس وعلاقاتهم، ومن حيث ارتباطه بمستقبل الأفراد والجماعات؛ فهو سبيل كل فرد إلى التحرك إلى أعلى، وإلى تحرير إمكانياته، فهو يشكل خلق الأفراد وقيمهم، كما يؤثر على أنظمة المجتمع ومؤسساته. لذلك أصبح لزاماً على المدرسة أن تقوم بوظيفتها التعليمية بطريقة تربوية، تساعد الطفل على تعديل وتبديل خبراته غير السوية التي يأتي بها من بيئته الأسرية، وأن تيسر للطفل امتصاص وتمثل قيم المجتمع واتجاهاته.

ونستطيع أن نخلق من التلميذ هذا الكائن الفردي المتميز، والمستقل بمدى ما نستطيع أن نخلق منه الإنسان الاجتماعي، الذي يساهم في نشاط وحرية وتطوير

مجتمعه. والعلاقة بين تطوير الفردية تطوراً خلافاً والانتماء إلى المجتمع علاقة عضوية، لا يمكن الاستهانة بأهميتها. كما تثبت نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وفي هذا الصدد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها "مغاوري عبد الحميد" (١٠) في موضوع "المسؤولية الاجتماعية والتوافق" على طلبة الثانوى العام والثانوى التجارى، كشفت عن:

توجد علاقة موجبة دالة عند طلبة الثانوى العام والثانوى التجارى بين المسؤولية الاجتماعية وبين كل من: ١- الإحساس بالقيمة الذاتية، ٢- الشعور بالحريية، ٣- الشعور بالانتماء، ٤- التحرر من الميل للانفراد، ٥- الخلو من الأعراض العصبية، ٦- التوافق الشخصى، ٧- الاعتراف بالمستويات الاجتماعية، ٨- اكتساب المهارات الاجتماعية، ٩- التحرر من الميول المضادة للمجتمع، ١٠- العلاقات فى الأسرة، ١١- العلاقات فى المدرسة، ١٢- العلاقات فى البيئة المحلية، ١٣- التوافق الاجتماعى، ١٤- التوافق العام.

نحو خطة تعليمية ديمقراطية:

وفى محاولة صادقة لبناء مجتمع ديمقراطى سليم، تزداد الحاجة إلى اهتمام أكبر بالمدارس؛ وخاصة فى المراحل الأولية، ويجب إعادة النظر فى السياسة التعليمية، وفى المناهج، وطرق التدريس، وفى العلاقة التى تجمع ما بين المدرس والتلميذ، آخذين فى الاعتبار أن المدرسة بطبيعتها الاجتماعية تعمل دائماً فى إطار المجتمع، وتستمد فلسفتها واتجاهاتها من هذا المجتمع، وتعكس مدى تقدمه ومدى خلفه، وتوجهائسه الرئيسية السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ومن ثم فأى خطة تعليمية ديمقراطية لابد وأن تسير جنباً إلى جنب مع خطة تنمية ديمقراطية لإطار المجتمع، والمدرسة بوضعها الحالى تخرج أفراد معدومى الإرادة، ومعدومى القدرة على المساهمة فى تطوير المجتمع، بل قد يتطور الأمر إلى فقدان التلميذ للفردية تماماً، وفقدان الشعور بالفردية يعنى، وإن بدا هذا غريباً بعض الشيء، فقدان الشعور بالانتماء، وفقدان الشعور بالجماعة. ولكن الحقيقة هى أن الإنسان بمدى ما يشعر بفرديته وبأهميته، بمدى ما يشعر بأنه كائن اجتماعى، يدين لجماعته بهذه الأهمية وبهذه الفردية.

ومن ثم، فإن التخطيط لخطّة تعليمية ديمقراطية يجب أن يسير جنباً إلى جنب مع تنمية الإطار القومى للمجتمع تنمية ديمقراطية، وإن لم يكن هذا بالضرورة ألا تسبق المدرسة المجتمع. وفي محاولة لإقامة المجتمع الديمقراطي السليم، وحاجتنا إلى أن تسبق المدرسة المجتمع فى هذه المرحلة حاجة ماسة؛ خاصة ونحن نريد للمدرسة أن تلعب دورها مضاعفاً؛ أى أن تؤدى دورها الديمقراطي فى بناء الفرد بالإضافة إلى تعويض ما افتقرت إليه مرحلة التنشئة الأولى من بناء لفردية الطفل المصرى.

والمدرسة مدرس وتلميذ ومناهج، وتفاعل بين الثلاثة فى مجموعة من السلوكيات والقيم بالإضافة إلى المعارف والتعليم. وهى فوق هذا وذاك، عالم اجتماعى صغير دائم الاحتكاك بالعالم الأكبر وهو المجتمع، ويؤهل التلميذ فالتألم إلى الوصول كفرد فاعل ومؤثر، فى هذا العالم الأكبر أو هذا المجتمع.

وهذا يؤدى بنا إلى إثارة كثير من الأسئلة، ومحاولة الرد عليها ردّاً علمياً فى ضوء ما نريد أن نتوصل إليه من خطة تعليمية ديمقراطية، تخلق الفرد القادر على التفاعل مع مجتمعه الديمقراطي تفاعلاً إيجابياً وخلاقاً ومثمراً. ومن الأسئلة التى تطرح نفسها، هى: ما الذى نعلمه لأبنائنا وكيف؟ وهل من شأن تلقين مثل هذه المادة المتخلفة علمياً والمجزئة؛ بحيث لا تؤدى فى مجموعها إلى تكامل معرفى - أن تخلق العقلية الناقدة القادرة على الخلق والإبداع والتفكير العلمى الناقد السليم. وقد آن الأوان لإعادة النظر فى المناهج وطرق التدريس؛ فحشد المعلومات وتلقين الطالب هذه المعلومات لم يعد يجدى فى عصر الكمبيوتر، وأن المناهج وطرق التدريس يجب أن تستهدف تكوين التلميذ القادر، على ممارسة الحرية الملتزمة، والحرية الملتزمة تعنى نمو قدرات الفرد، وتمكنه من تكوين المفاهيم - وإصدار الأحكام السليمة، والخروج بالتوقعات الملائمة للأوضاع المادية المعنوية، التى يعمل فى ظلها. وتعنى الحرية الملتزمة تمتع الفرد بالقدرة على ممارسة النقد الذاتى - وتعنى بالتالى قدرة الفرد على الالتزام بالسلوك الفردى والجماعى على السواء - من أجل تحقيق أهداف مشتركة، تكفل له ولآخرين التقدم.

والديمقراطية كأسلوب حياة لا تستمر إلا بسلوك ديمقراطى، يعبر عن نفسه فى: علاقات الأفراد - واتجاهاتهم - ومفاهيمهم - وقيمهم، وتنمية السلوك بهذه الصفات

الديمقراطية لا يتأتى إلا عن طريق التعلم والممارسة، والأداء فى مواقف تعليمية واجتماعية موجهة بالأهداف الديمقراطية؛ وبذلك تساعد المدرسة على تنشئة أطفالها على مفاهيم واتجاهات جديدة، تعبر عن الصورة الديمقراطية الجديدة التى يعمل المجتمع على تحقيقها.

وهذا يتطلب من المدرسة إعادة صياغة أنشطتها، وخبراتها إلى مستوى يجعلها قادرة بالفعل على بناء شخصيات ديمقراطية خلاقة مبكرة، بأن تمكن الفرد من الخروج عن حدود جماعته الأولية إلى حدود الجماعات الكبيرة؛ أى تصبح المدرسة مطالبة بأن تخرج عن حدودها لتعمل مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى. وتتسق ألوان نشاطها مع أنشطة المؤسسات؛ حتى تصبح المدرسة مركزاً دينامياً فى تحريك البيئة، ومراة حساسة للتغيرات الحادثة من حولها.. كذلك ينبغى على المدرسة أن تنمى ما يسميه علماء التربية بالطبيعة الثالثة للفرد، وهى التى تعبر عن نفسها فى نمو ذكاء هذا الفرد، ونمو سلوكه على نحو يجعله فريداً فى ذاته، مبدعاً خلاقاً فى ثقافته وبيئته. وبذلك تساعد المدرسة على دفع قيم الديمقراطية، وتحقيقها فى سلوك التلاميذ، أثناء التفاعل المتبادل فى علاقاتهم وأنظمتهم (٥).

ويستمر دور المدرس فى أهمية كبرى فى التخطيط لأى خطة تعليم ديمقراطية؛ ولذلك يجب على المدرس الالتزام بالقيم الديمقراطية، عن طريق تقييمه للمواقف التعليمية فى ضوء مبادئ أساسية، تتفق وقيم المجتمع الذى ينتمى إليه. فاحترام شخصية التلميذ من المبادئ الديمقراطية، ومعنى هذا توفير فرصة تعليمية تتميز بالعمق والتدق والتوجيه.. وكلها عوامل تؤثر على ما يكونه من استجابات وقيم، وتمكن التلميذ من ضبط سلوكه - والتحكم فيه. ومعنى هذا أن يهدف المدرس إلى تنمية روح المسؤولية والمبادرة والقدرة على توجيه الذات والنشاط القائم على التفكير والولاء للعمل الجماعى - باعتباره من مبادئ الديمقراطية والمجال السليم لبناء شخصية التلميذ؛ لذلك لا بد أن يكون تخطيط الدروس التعليمية هادفاً إلى تنمية هذا الولاء؛ مما يتطلب مراجعة سريعة لأساليب العمل فى المدرسة، سواء كانت تنظيمات إدارية أو علاقات بين المدرسة والبيئة، أو أساليب إشراف وتوجيه (٥). لذلك ينبغى على المدرس أن يكون على درجة كافية من الوضوح بشأن موقفه من الديمقراطية

وأنماطها؛ فهو يؤثر في تلاميذه، أراد أو لم يرد، سواء كان على وعى وبصيرة بقيمة وبقيم المجتمع الديمقراطية، أم كان على غير وعى بها. كذلك يجب أن يكون المدرس على وعى بوحدة الخبرة، وشمول النظرة إلى التلميذ، فلا يرى فكره منفصلاً عن جوانب شخصيته الأخرى؛ فالنشاط العقلي ينبغي أن يرتبط بالنشاط الحركي. وهذا كله يرتبط بالنمو النفسي والانفعالات؛ حيث يكتسب التلميذ المعرفة من داخل سياق اجتماعي يدعمها التفاعل المصاحب لها. وتعمقها المفاهيم والقيم الموجهة لها، فالقيم مترابطة، وتحقيقها في الواقع يستلزم وعياً تاماً بقيمة هذا الترابط وضرورته في مجرى الأحداث، والتأثير فيها والتأثير بها؛ فوحدة الخبرة تقترب بوحدة القيم وترابطها.

لذلك يجب على المدرس إدراك النظرة الكلية إلى القيم الديمقراطية والمعرفة والسلوك؛ حتى يستطيع مساعدة التلميذ بحق على إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والروحية والجمالية. ولا بد أن يحسن التلميذ بقيمة كل مادة من المواد في تثبيت قيم الديمقراطية؛ حتى يستطيع أن يتذوق معاني هذه القيم. وبالتالي تتحول نزعات وجهود التلميذ الفردية إلى نزعات وجهود جماعية إنسانية، حافزة على التجديد والابتكار.

التنشئة الاجتماعية ووسائل الإعلام:

إن الفرضية التي يقوم عليها هذا البحث هي أن العنصر الثقافي يغلب على العنصر الدينامي في مرحلة التنشئة الأولى للطفل، وهذا يعني فيما يعني أن أسلوب التنشئة الأولى لا يفجر في الطفل كل قدراته الفردية الخلاقة، ولا كل إمكانياته على التفكير العلمي الناقد والفاحص المستقل. وإن على المدرسة ووسائل الإعلام إن أردنا أن نرسي دعائم الديمقراطية في مجتمعنا أن نعوض هذا النقص، وهذا يتطلب أن نقوم بوسائل الاتصال أو الإعلام بدور جديد أولاً؛ وفقاً لإستراتيجية إعلامية ديمقراطية، وأن نقوم بالنسبة للأطفال والقائمين على تنشئتهم بدور تعويضي ثانياً، وخاصة في البرامج الموجهة للأطفال وفي برامج التربية الموجهة للكبار، في محاولة للمساهمة في إيجاد التفاعل الملائم في تنشئة الطفل، في ظل مجتمع ديمقراطي، ما بين المعارف والخبرات الموروثة والمكتسبة القديمة والجديدة، والتوازن المطلوب بين نمو الطفل كفرد متميز فريد وككائن اجتماعي فاعل وخلاق في مجتمعه.

وبالنسبة لدور وسائل الإعلام، يتضاعف هذا الدور المطلوب في أكثر من اتجاه. في اتجاه الأبوين؛ وخاصة الأم التي يتعاظم دورها في السنين الأولى من ناحية، وفي اتجاه الطفل من ناحية ثانية. وتظهر أهمية هذا الاتجاه المزدوج، إذا ما تذكرنا ما أثبتته البحث من أن الأم تكتسب خبرتها في تنشئة الطفل من الخبرة الموروثة من جانب، والخبرة المكتسبة من وسائل الإعلام من جانب آخر.

ولما كنا في مجال تعميم بصدد التنشئة لا اجتماعية الديمقراطية، ولسنا في مجال تخصيص يتصل بنوعية الاعلام التي يتوجه إلى الطفل - فيكفي هنا أن نؤكد ضرورة الاتجاه إلى الطفل كطفل، لا كراشد مصغر؛ لأن هذه النقطة ما زالت تشكل عقبة رئيسية تحول دون التأثير في الطفل التأثير الصحي المطلوب.

وفي هذا الصدد، علينا أن نتذكر النتائج التي توصل إليها العالم النفسى السويسرى المعاصر "جان بياجيه" (١٣)، وهى نتائج عدلت كثيراً من المفاهيم بالنسبة لفهم الطفل واحتياجاته. وقد أثبت "بياجيه" أن للطفل طريقة تفكير ينفرد بها عن الراشد. ويستقل بها عنه. وللطفل بالتالى خصائصه المميزة، وسماته المميزة، ولا يجدى فى محاولة التعرف على هذه الخصائص والمميزات عقد المقارنات ما بين الطفل والراشد، والقول مثلاً بأن الراشد يتمتع بالقدرة على تجريد الظواهر والوصول إلى مفاهيمها، بينما يعجز الطفل عن التوصل إلى هذه المفاهيم، وإنما ينبغى أن نبدأ فى التعرف على طريقة تفكير الطفل. وبافتراض أننا بإزاء طريقة تفكير ورؤية للأشياء فريدة ومميزة وشديدة الخصوصية والانفراد، وأن طريقة تفكيره ورؤيته تتطور فى مرحلة معينة من مراحل نمو الطفل إلى عقلية الراشد - كما توصل "بياجيه" عن طريق الإثبات التجريبي.. والطفل كما يقول "بياجيه" ليس هو بالراشد المصغر إطلاقاً، كما أن عقله ليس بعقل الراشد فى النطاق الصغير".

ونحن إذ نقترّب من الطفل - نقترّب من عالم مستقل له أبعاده وديناميكية تفكيره، وهذه حقيقة يجب أن نأخذها فى اعتبارنا؛ فى أى محاولة للتأثير فيه أو تغيير سلوكياته. وفى مجال الإعلام الموجه للطفل، يتطلب هذا فهم أهمية التخطيط التربوى المبرمج والمناسب للمراحل العمرية للطفل من ناحية، والنفاد إلى عالم هذا الطفل المستقل ببرامجه ومضامين ملأمة لتفكيره ورغباته وطموحاته من ناحية ثانية.

واستخدام الصفوة للأداة الأيديولوجية، أو بمعنى آخر لوسائل الاتصال أو للإعلام نصياغة اتجاهات وسلوك الناس، وفقاً لأهداف استراتيجية معينة، هو استخدام قديم - قدم البشرية. غير أن النتائج التى توصل إليها فرويد وعلماء النفس السلوكيين والجسطلت التى عرفت هذا الاستخدام، وحددت أبعاده ومداه، مازالت إلى اليوم تعمق من مفهومنا له، ولمدى الفوائد والأضرار المترتبة عليه فى عالمنا المعاصر. والأداة الأيدلوجية التى تستخدمها الصفوة تسمى أحيانا بالبروباجاندا أو الدعاية، وهى تستخدم فى الدول الشمولية والديمقراطية؛ فعلى أن نحاول أن نميز الفوارق التى تميز هذا الاستخدام فى الدول الديمقراطية من ناحية، والدول الشمولية من ناحية ثانية. فالنظام الديمقراطى يقوم على عدة فرضيات أساسية، منها: أن سياسة الدولة تقوم على رضا أفراد المجتمع (تعدد الأحزاب)، وعلى حق أفراد المجتمع فى التمتع بحرية معرفة المعلومات وتبادلها، ومعرفة الحقائق البيئية وتبادلها، وحرية الإعلام على إطلاقه.. هذه الحرية التى تتيح الاختيار بين البدائل - اختياراً قائماً على أسس موضوعية ومادية. والفرضية الثانية الأساسية، التى يقوم عليها النظام الديمقراطى، هى ضمان أوسع مساهمة ممكنة من جانب أفراد المجتمع فى صياغة سياسته ونظام الدولة. وفى اقتسام هذه السياسة وهذا النظام، وهذا بدوره يقتضى معرفة كاملة بالملابسات الداخلية والخارجية للمجتمع. وينص إعلان حقوق الإنسان فى المادة (١٩) على ضرورة الحفاظ على حرية الفرد فى "السعى إلى وتلقى المعلومات والأفكار، وإيصالها إلى الآخرين".

وينظر إلى حرية التعبير فى النظرية الديمقراطية الليبرالية التقليدية فى المقام الأول كحرية تتيح لأعضاء المجتمع، الذى يرغبون فى إحداث تغيير ما فى هذا المجتمع أن يعرضوا آراءهم، ولأعضاء المجتمع الذى يرغبون فى منع حدوث هذا التغيير أن يعبروا بدورهم عن آرائهم، وبهذا يتاح لهذه الجماعة أو تلك أن تعرض آراءها على المجتمع، سواء نجحت فى تحقيق أهدافها أو لم تنجح.. ومن خلال عرض الآراء المختلفة، يستطيع الفرد أن يتوصل إلى الحقائق والمعلومات، وأن يكون رائساً، يقوم عليه اختياره بين البدائل المطروحة عليه.

ومن ثم فالفرضية التالية الأساسية جداً لأى نظام ديمقراطى، هى تعدد الاستراتيجيات الأيديولوجية للصفوة. والى تتباين بدرجات مختلفة مع بضعها، وإن كانت كافة الاستراتيجيات تتقابل وتتلاقى عند غاية واحدة هى مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، وبالتالي مصلحة المجتمع، بمساهمة المجموعات المختلفة واختيارها الواعى. وهذا ما يتيح وجود البدائل. وحرية الفرد فى الاختيار بين هذه البدائل، وهذا ما يشكل لب النظام الديمقراطى وما يميزه عن النظام الشمولى (نظام الحزب الواحد). ففي ظل النظام الشمولى - يكون الرأى الواحد، والاستراتيجية الأيديولوجية الواحدة والموحدة - وبذلك تكون الصفوة جماعة واحدة لا تتجزأ.

وتبعاً لنظرية "التنافر المعرفى" فى علم النفس الاجتماعى فقد تناول "Festinger" (٨) فى نظريته هذه أربعة مواقف، ينشأ فيها التنافر المعرفى، وهى:

أولاً : موقف الاختيار الحر.

ثانياً : موقف الإذعان القسرى.

ثالثاً : موقف التعرض للإرادى للإعلام.

رابعاً : موقف التعرض الإرادى لمعلومات جديدة.

وقدمت هذه النظرية ذخيرة كبيرة من التجارب والبحوث، التى درست مختلف العوامل المؤثرة فى تغيير الاتجاهات، ولا يتسع المجال هنا لعرض هذه البحوث، ولكن تغيير الاتجاهات فى رأى هذه النظرية يتم فى موقف، يتعرض فيه الشخص لما يحدث عنده تنافراً معرفياً، وفى محاولة الشخص لخفض التوتر الناشئ عن هذا التنافر، تتغير اتجاهاته.

وبعد استعراض نتائج بحوث ودراسات هذه النظرية تخلص "منيرة حلمى" (٨) ببعض التوصيات، حول تغيير الاتجاهات، نعرض منها:

١- أن نحرص على تقييم الموضوعات تقييماً أميناً يبرز نواحي النقص، كما يبرز نواحي الكمال فيها؛ وخاصة إذا كانت الموضوعات متقاربة الجاذبية بالنسبة لمن يريدون تكوين اتجاهات نحوها أو تغيير اتجاهاتهم نحوها؛ لخفض التنافر الناشئ عن اختيارهم.

٢- أن نوضح مدى إمكان الحصول على البدائل المختلفة؛ لأن ذلك يساعد على خفض التنافر الناشئ عن الاختيار بين هذه البدائل.

٣- أن نتجنب اللجوء إلى الإذعان القسري، مهما قدمنا معه من إثابة مغرية، فكلما زاد إغراء الإثابة في هذه الحالة، قلت درجة التغيير الذي نريد أن نحققه في الاتجاه.

٤- أن يأخذ القائم بتغيير الاتجاهات في اعتباره أن تمكين الأشخاص من الاختيار الحر يساعدهم كثيراً على تغيير اتجاهاتهم.

٥- أن نتأكد من أن مصدر الإعلام، مهما كان موثقاً، به فإنه لا يستطيع تغيير اتجاهات الناس، إلا في حالة توفير الاختيار الحر لهم.

وإذا كنا نطمح أن تقوم وسائل الإعلام بدور تعويضي وتقويمي، فعلينا قبل أن نعرض لطبيعة الدور أن نتوقف عند العلاقة بين شخصية الفرد وقابلية اتجاهاته للتغيير، وهي علاقة معقدة تناولتها بالدراسة الكثير من البحوث في علم النفس الاجتماعي، فيما يختص بناحيّتين من نواحي الشخصية، وهما: الذكاء والاستعداد للاستهواء (٨). وقد أثبتت هذه البحوث أن الذكاء يتوافق سلبيًا وإيجابيًا مع التأثير. وبالتالي مع القدرة على تغيير الاتجاهات - فالأقل ذكاء أقل قدرة على تقييم المعلومات تقييماً نقدياً، وبالتالي أقل قدرة على تكوين اتجاهات جديدة، أو تعديل ما اكتسبه من اتجاهات. وبالتالي يكونون أكثر تأثراً بالدعاية والإعلام لتغيير اتجاهاتهم، كما أثبتته الأبحاث؛ مما يوضح لنا أهمية وسائل الإعلام في تغيير اتجاهات الأفراد بفئات ذكائهم المختلفة، نحو أنماط التنشئة الديمقراطية.

والاستعدادات للاستهواء كما تعرفه "منيرة حلمي"، هو "الاستعداد لتقبل المؤثرات الاجتماعية بصرف النظر عن مضمونها، وعن الوسيلة التي انتقلت بها" (٨).. وتشير "منيرة حلمي" إلى أن الأبحاث أكثر قابلية فروقاً جنسية في الاستعداد للاستهواء؛ إذ وجد أن الإناث أكثر قابلية للاستهواء من الذكور، وأكثر استعداداً للاستهواء لتغيير اتجاهاتهم. ويرجع الباحثون هذه القدرة لا إلى شعور بالنقص - بل إلى قدرة المرأة على تكوين علاقات اجتماعية وسهولة تواصلها، وانساقها لمصادر المعلومات. وهذه النقطة ذات أهمية خاصة في موضوعنا، أو في توجيه وسائل الإعلام إلى الأم في محاولة لتجديد خبراتها في التنشئة - ودفعها إلى إعطاء العامل الدينامي حقه في تنشئة الطفل تنشئة سليمة، وإيجاد هذا التوازن اللازم لتطور الديمقراطية ما بين العامل الثقافي والدينامي.

ووفقاً لنظرية "الدعم السلوكية" في علم النفس الاجتماعي، تتوصل "منيرة حلمي" إلى أن التغيير الذي يصيب الاتجاه (٨) يحدث بناء على تعلم، يتم عن طريق الدعم.. هذا التعلم ينصب على الرأي، فيكتسب الشخص رأياً جديداً يحل محل الرأي القديم. وبناء على ذلك ينشأ عنده اتجاه جديد يحل محل الاتجاه القديم، ويمكن النظر إلى كل من الرأي والاتجاه على أنهما متغيران دخيلان، توجد بينهما درجة عالية من التناثر المتبادل. وأهم تأثير هو التغيير الذي يحدث في الاتجاه نتيجة تغيير الرأي. والآراء في نظر مدرسة Yale صاحبة هذه النظرية شأنها شأن غيرها من العادات، تميل للثبات والاستقرار، ما لم يتعرض صاحبها لخبرة تعليمية جديدة - والتعرض لإعلام مقنع يترتب عليه قبول الشخص لرأي جديد يمثل خبرة تعليمية، تكتسب فيها عادة جديدة.

وتبعاً لهذه النظرية "نظرية الدعم السلوكية" تنوعت وسائل الدعم، التي درس أثرها على تغيير الاتجاهات، فمنها ما انصب على مضمون الإعلام. ومنها ما تناول شكل الإعلام، والدعم في مضمون الإعلام يقصد به ما يضاف إلى مضمون الإعلام من عناصر، بقصد التأثير على المتلقى لهذا الإعلام. وجعله يتقبله ويقتنع ويعمل به - والدعم في شكل الإعلام - يقصد به ما يتوافر من عوامل خارج مضمون الإعلام، يكون من شأنها أن تؤدي إلى الاقتناع بما جاء في المضمون.

وتخلص الباحث إلى وجوب مراعاة التالي عند تقديم المادة، التي تهم المتلقى للإعلام، مقروءة أو مسموعة أو مرئية:

- ١- أن نقدم مزايا الموضوع الذي نريد تغيير اتجاه الأفراد له.
- ٢- عرض الآثار الضارة، التي قد تؤدي الأفراد نحو الاتجاه القديم.
- ٣- أن نمتدح كل خطوة يخطوها من نريد أن نغير اتجاهه نحو تغيير هذا الاتجاه.
- ٤- أن يكون الإعلام الموجه لتغيير الاتجاه صادراً من مصدر موثوق به.
- ٥- ترتيب المعلومات التي نريد بها تغيير الاتجاهات؛ بحيث تحتل المعلومات الجديدة المكان الأول في ترتيب العرض.
- ٦- مراعاة عدم الجمع بين معلومات متعارضة تعارضاً شديداً؛ حتى لا يزيل الأثر المدعم لأولوية العرض.

وتبعاً لنظرية التحليل النفسي، فقد تركزت البحوث التى انصبّت على تغيير الاتجاهات، فى نوعين رئيسيين، هما:

النوع الأول: بحوث درست أثر الإعلام الذى يقدم تفسيراً مبنياً على نظرية التحليل النفسى للاتجاهات التى نريد تغييرها - مقابل أعلام يقدم حججاً عقلية، تؤيد تغيير الاتجاهات التى نريد تغييرها.

النوع الثانى: بحوث درست الاستجابات الدفاعية، مثل: المبالغة فى رد الفعل، وأثر مستواها من حيث الشدة أو الضعف؛ أى أثر درجتها من حيث الارتفاع أو الانخفاض على ما يحدث فى الاتجاه من تغيير.

وتخلص "منيرة حلمى" بعد استعراض نتائج هذه الأبحاث إلى:

١- يتوقف تكوين اتجاهات الشخص على الجو الاسرى الذى ينشأ فيه، كما يتوقف تغيير هذه الاتجاهات على التشابه أو الاختلاف بين هذا الجو الاسرى وبين أنواع السلطات التى يتعرض لها؛ لذلك تحتاج الأسرة منا إلى مزيد من التوجيه ومن التنظيم.

٢- الإحباطات التى يصادفها الطفل فى الأسرة تتراكم عنده، ثم تنصرف فى تشكيلات إسقاطية أو تعبيرية، مثل الفنون الشعبية. وهذه التشكيلات التعبيرية تمتص التوترات، ولذلك يكون لها تأثير كبير فى تغيير الاتجاهات، وعليها أن نساعدنا بكل الطرق لأداء هذه الوظيفة التعبيرية لها.

٣- للاتجاه صلة وثيقة بالحيل الدفاعية، وبالأعراض التى تخفف التوتر الناشئ عن إلحاح الدوافع؛ لذلك يكون مما يفيدنا كثيراً الاعتماد على مبادئ التحليل النفسى فى فهم موقف تغيير الاتجاهات.

٤- أثبتت الأبحاث أن تقديم تفسير للاتجاهات غير المرغوبة، والتى نريد تغييرها يكون أقوى تأثيراً من تقديم الحجج العقلية؛ فعلياً أن نراعى ذلك فى الإعلام الذى يهدف لتغيير الاتجاهات، كما نراعى أن يقوم مختصون فى التحليل النفسى بوضع التفسيرات.

٥- الأشخاص يختلفون فى مدى استعدادهم للتأثر بالإعلام، الذى يهدف إلى تغيير الاتجاه، ويحتاجون إلى علاج طويل الأمد، بينما يتحقق تغيير الاتجاه عند ذوى

القدرة المتوسطة في الدفاع عن الأنا عن طريق الإعلام القائم على التفسير. وهذا ينبهنا إلى ضرورة القيام بدراسة التنظيم النفسى للأشخاص، الذين نريد أن نغير اتجاهاتهم.

ويتضح لنا من هذا العرض السريع لتغيير الاتجاهات، عن طريق وسائل الإعلام أصبحت الحاجة ملحة إلى تأصيل منهج علمى للتخطيط لوسائل الإعلام، قياساً على حقيقتين أساسيتين هما:

أولاً: أن النهضة التكنولوجية فى مجال أجهزة الإعلام أصبحت ميسرة لعقل الإنسان فى الأعمال المختلفة فى كل مكان؛ لنقل الترفيه ونقل المعارف عموماً. وأصبح التأثير على هذا العقل وإقناعه بأفكار معينة عملية ممكنة؛ خاصة بعد التجارب والدراسات التى شاهدها السنوات الأخيرة، والنتائج التى ترتبت عليها فى مجال علم النفس الاجتماعى لإمكانية وكيفية (التحوير الفكرى) وتغيير وتعديل المعتقدات والاتجاهات وما إلى ذلك.

ثانياً: أن الإنسان أساس أى تحرك وهدفه فى الوقت نفسه.. هو صاحب الفكرة والقرار.. هو المنفذ والمستفيد.. هو نقطة البدء وسبيل العمل - والهدف المراد. وتأسيساً على هاتين الحقيقتين، فإن وسائل الإعلام تواجه مسئوليات أكثر تعقيداً. وتواجه واقعاً أكثر حدة، وسوف تزداد مهامها صعوبة، ما لم يتم التوصل إلى وضع تخطيط علمى دقيق وإستراتيجية واضحة، تتحرك على أساسها.

ومثل هذه الإستراتيجية لا يمكن وضعها أو التوصل إليها بمعزل عن الواقع فى أنماط التنشئة الاجتماعية، والظروف المحيطة بهذه الأنماط المختلفة، وعن الحاجات المختلفة لشخصيات الأفراد فى الأعمار المختلفة - بداية من الرضيع إلى آخر مراحل العمر؛ وكيفية إشباع هذه الحاجات؛ أى من دراسة هذا الواقع يمكن تحديد الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيق هذه الأهداف. والأسلوب الذى يحكم عملها، كل ذلك على هدى فلسفة متفق عليها وخطة تتماشى، وتتكامل مع خطة الدولة فى كافة المجالات والقطاعات؛ باعتبارها كلها تدخل فى خطة كاملة تستهدف التنمية البشرية بمفهومها الديمقراطى الشامل.

ولعل من المفيد هنا، ونحن بصدد تناول التنشئة الاجتماعية، في إطار خطة ديمقراطية، أن نؤكد الجانب الديمقراطي في أي خطة إعلامية، تستهدف تغيير آراء الناس ومواقفهم أو آراء الناس واتجاهاتهم، آخذين في الاعتبار أن الهدفين اللذين استهدفتهما هذه الدراسة، هما في الواقع هدف واحد لا يتجزأ؛ فتدعيم العنصر الدينامي في التنشئة الاجتماعية الأولى، أي محاولة خلق الطفل المستقل المبدع، وبالتالي الفرد الخلاق، والكائن الاجتماعي المبدع.. هدف لا يتأتى تحقيقه إلا في إطار مجتمع ديمقراطي، ومن خلال إستراتيجية أيدلوجية نابعة من تنوع هذا المجتمع وتعدد الآراء فيه، وتوفر البدائل. ويتوافر هذه العوامل جميعاً في الخطة الديمقراطية للتعليم والخطة الديمقراطية للإعلام أو لوسائل الاتصال. وتوافر المناخ الديمقراطي شرط أساسي لا يبدل عنه لبناء الفرد الخلاق الاجتماعي المبدع والمنتمي لمجتمعه، والمساهم في بناء هذا المجتمع.

ومع الإقرار بأهمية الاستهواء، الذي وضعته "منيرة حلمي" لأحداث التغيير المطلوب في مجتمعنا، علينا أن نتوقف لنثير سؤالاً على جانب كبير من الأهمية، وهو: أين ينتهي الاستهواء ويبدأ القسر في عملية الاتصال؟ فلهذا السؤال أهميته بالنسبة لما نستهدفه من التنشئة الاجتماعية الديمقراطية.. كما أنه على جانب كبير من التعقيد أيضاً. فالخط الفاصل ما بين الاستهواء من ناحية، وبين القسر من ناحية أخرى خط رفيع للغاية، لا تحدد معالمه سوى نوعية الدولة، إن كانت دولة ديمقراطية أم دولة شمولية.

ولا بد لي قبل الإجابة عن هذا السؤال أن أقرر أن الخط الفاصل ما بين الاستهواء والقسر يضيع أحياناً حتى على المنظرين للاستهواء، ويستحيل الاستهواء عندهم أحياناً بلا وعي إلى نوع من القسر المعنوي. وفيما يلي تعريف للاستهواء، يغيب عنه هذا الخط الفاصل ما بين الاستهواء والقسر المعنوي.. يعرف هوفلاند وجانيس وكيلي (١٧) خصائص الاتصال الاستهوائي كالتالي: يتضمن الاتصال الاستهوائي توصية برأي تحدث استجابة في المتلقي للاتصال، تؤدي إلى التفكير في الرأي الموصى به ورأيه السابق في الموضوع. وتحدث الاستجابة للرأي الموصى به؛ نتيجة لجاذبيته المنطقية أو للوعود أو المكافآت أو العقوبات التي ينطوي عليها.

وتعريف الاتصال الاستهوائي هنا ينطوى على تسوية ما بين منطق الرأى المطروح أو اعتماده على إقناع المتلقى، وما بين قسر المتلقى على قبوله نتيجة للترغيب أو التهديد. والترغيب والتهديد فى هذا الإطار يعنى بالضرورة القسر لا الإقناع أو الاستهواء، ويعنى بالضرورة انفراد الرأى المطروح على الساحة بالمتلقى. وانعدام الرأى الآخر، وبالتالي انعدام البدائل وقسره على قبول الرأى المطروح، على أساس أن خسائر كبيرة قد تلحق بالمتلقى؛ نتيجة لعدم الاستجابة للرأى المطروح منها المباشر أو غير المباشر؛ أى منها الامتناع عن تحقيق الوعود المعروضة أو المكافآت، أو إيقاع الضرر المباشر بتوقيع العقوبات.

والاستهواء كما يعرض له المؤلفون (١٧) ليس استهواءً على الإطلاق، بل هو قسر معنوى، كما يتبين لنا من التعريف التالى للبروباجنده، الذى يضع فى الاعتبار ضروريات الإعلام فى دولة ديمقراطية تتعدد فيها الآراء وتتوافر البدائل لاسويل (١٨) البروباجندية دفاع، نوع من الاستهواء، يتضمن قدراً من الشك وقدراً من تأمل البدائل، وقدراً من استخدام الحكم النقدى، وقدراً من تصارع الآراء. وخطة الإعلام الديمقراطى، هى التى تتيح هذا القدر من التأمل للبدائل، وتصارع الآراء وهذا القدر من استخدام الحكم النقدى، والاطمئنان إلى وجود بدائل فى ظل نظام، يقوم الإعلام فيه على الاستهواء لا على القسر المعنوى.

ونستطيع أن نخلص من كل هذا إلى أن النظام الديمقراطى يستخدم الاستهواء لا القسر المعنوى، الذى يقوم على سيادة الرأى الواحد والإستراتيجية الأيديولوجية الواحدة. وتشير الكثير من الكتابات إلى خطورة استخدام الأداة الأيديولوجية كوسيلة للقسر المعنوى، وإلى المخاطر التى تبنى على مثل هذا الاستخدام بالنسبة للإنسان ومجتمعه.

وليس من السهل أن نقول متى تتحول عملية الاستهواء إلى عملية قسر، ولكن من الممكن أن نعرف عملية الاستهواء على أنها العملية التى تترك للشخص، الذى تستهدف تغيير آرائه ومواقفه وسلوكه عدداً من البدائل المريحة التى لا تكلف الكثير. وأن عملية القسر، هى عملية لا تتضمن سوى عدد محدود من البدائل، وهى تربط بين هذا العدد المحدود بالبدائل بمكاسب قليلة وخسائر فادحة.

وفي ظل نظام ديمقراطي، ينطلق الكلام دائماً عن البروباجنده أو الدعاية أو الاستهواء، من افتراض مسبق، وهو أن الكلام يصدر في سياق يصارع فيه الرأي للرأي الآخر، والحجة الحجة الأخرى والدعوى بالدعوى المضادة، وفي جو يسمح بمعرفة الحقائق ومناقشتها (١٥).. وإذا غاب مثل هذا السياق أو الجو الديمقراطي، استحال الاستهواء إلى قسر، ومن ثم فتوجيهات الدولة في النهاية، هي التي تحدد طبيعة الإعلام، استهواء كان أم قسراً.

ومن ثم فالتنشئة الاجتماعية بأنماط ديمقراطية بالشكل، الذي عرضنا له لا يتحقق في النهاية، إلا في ظل تحول ديمقراطي في بنية المجتمع ومؤسساته، يضمن قيام مثل هذه التنشئة وازدهارها.

المراجع

- ١- إحسان محمد الدمرداش (١٩٨٠) تقبل الطفل لدور الأم فى التنشئة الاجتماعية وعلاقته بتوافقه النفسى. رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية البنات - جامعة عين شمس.
- ٢- جامعة الإسكندرية (١٩٧٩) أبحاث إعادة بناء الإنسان المصرى - التنشئة الاجتماعية واحتياجات الطفولة - التقرير الثالث.
- ٣- رمزية الغريب (١٩٦٧) العلاقات الإنسانية فى حياة الصغير ومشكلاته اليومية - القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤- عبد العزيز القوصى (١٩٦٦) أسس الصحة النفسية (ط٩) القاهرة - مكتبة النهضة المصرية.
- ٥- محمد الهادى عفيفى (١٩٧١) فى أصول التربية - القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦- محمد عبد الله العربى (١٩٥٩) ديمقراطية القومية العربية - القاهرة - مكتبة النهضة المصرية.
- ٧- مختار حمزة (١٩٦٥) الاشتراكية والديمقراطية الاجتماعية - القاهرة - الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
- ٨- منيرة حلمى (١٩٧٧) ثلاث نظريات فى تغيير الاتجاهات - القاهرة - مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٩- مغاورى عبد الحميد (١٩٨١) المسئولية الاجتماعية والتوافق - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - الإسماعيلية - جامعة قناة السويس.
- ١٠- نبيل راغب (١٩٧٩) مستقبل الديمقراطية فى مصر - القاهرة - مطابع الشروق.
- ١١- ندوة الأمومة (مارس ١٩٨٢) وزارة الشئون الاجتماعية - الإدارة العامة للأسرة والطفولة.

١٢- (١٩٧٢) سيكولوجية نمو الأطفال - نقلاً عن نواف عدوان - الأطفال والتلفزيون - الواقع والآفاق - مجلة البحوث التفصيلية للدراسات الإذاعية والتلفزيونية - عدد خاص عن برامج الأطفال في التلفزيون العربي - العدد الثاني - المركز العربي لبحوث المستمعين والمشاهدين - بغداد ١٩٧٩.

- 13- Bell (1965) **Developmental Psychology**. Annu. Rev. Psychol.
- 14- B.S. Murty (1968) **Propaganda and world Public order**. The legal regulation ideological instrument of coercion.
- 15- E.J. Anotony & Koupermik (1970) **The Child and His Family** (ed) Ny. Wiley.
- 16- Hovland, J.L. Janis and H.M. Kelly (1953) **Communication and Persuasion**, New Haven, Yale University.
- 17- H.d. Lasswell (1951) **Propaganda and Mab, Insecurity**, In A.H. Stanton and Eperry Ed, Personality and Political Crisis Glencoe, Free Press.
- 18- Kessen, W. (1968) **Comparative personality development** In. EF. Borgatta and W.W. Iambert. (Eds) Handbook personality theory and research. Chicago. Rand-McMally.
- 19- Reading in Waston. G. (1960) **Psychology of Child Personal Social and Disturbed Child Development** N.Y. John Wiley & sons.
- 20- Rof. Bales (1970) **Personality and Interpersonal Behavior**. N.Y. Holt.
- 21- Th. M. Newcomb (1952) **Social Psychology**. London Tovistook Pu'blie.
- 22- Schaffer, R. (1977) **Mothering, the Developing Child**. Ed. J. Burner & Cole, M. & Liody.
- 23- Venars, C. and S.C (1963) **The short Term Prospective Model**, the Illusion of Time and the Tabula Vasa Child Development.
- 24- Wenar. G. (1970) **Personality Development from Infancy to Adult**. Hood, Houghton, Mifflin, Boston.

الديمقراطية ومناهج التعليم في مصر

د. فارعة حسن محمد

كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

تتجه المجتمعات المعاصرة إلى ممارسة الديمقراطية، بعد أن استقرت في مواثيقها السياسية والاجتماعية، فقد أمنت بأن الديمقراطية هي طريق البناء والتقدم، ومن ثم امتد هذا الاتجاه؛ لكي يعيد تشكيل الفكر التربوي، سواء في الدول المتقدمة أو دول العالم الثالث، وأصبح جوهر هذا الفكر هو عملية بناء لإنسان، قادر على المشاركة في بناء المجتمع الديمقراطي، بالمعنى الذي يراه المجتمع ويلتزم به؛ ذلك أن الديمقراطية كمفهوم واتجاه ذات أصل واحد، ولكن يمكن الاختلاف في أسلوب الممارسة، وبالتالي يختلف الأسلوب التربوي لتناول هذا المفهوم وتطبيقه في عملياتها وإجراءاتها، فحينما يتخذ المجتمع الديمقراطي منهجاً وأسلوباً للحياة؛ فهذا يعني أن التربية في هذا المجتمع مسئولة عن بناء فرد ديمقراطي في فكره وقيمه واتجاهاته وسلوكه على المستويين الفردي والاجتماعي، ومن ثم فإن نوعية وتصورات التربويين للعمليات والإجراءات اللازمة تتحدد من خلال الفهم الكامل لأبعاد مفهوم الديمقراطية، كما يراه السياسيون والمنظرون في هذا المجتمع. وهذا لايعنى بطبيعة الحال أن يتعلم الإنسان معنى الديمقراطية وتاريخها على المستوى اللفظي فقط، ولكن المقصود هو تربيته على نحو شامل في إطار مفهوم الديمقراطية.

ومعنى هذا أن المتاح من الممارسات داخل المدرسة وخارجها يجب أن يكون معبراً عن مفهوم الديمقراطية، كما يراه المجتمع، وكما يلتزم به فكرياً وعملاً، بحيث يحيا الفرد مواقف يومية مشبعة بهذا المفهوم، وبحيث يلمسه ويمارسه ويفعل به؛ حتى تصبح أبعاد المفهوم نابضة بالحياة بالقدر، الذى يؤثر فى بناء الفرد فكرياً ووجداناً وسلوكاً.

ولا يكفى فى هذا الشأن أن ينادى المجتمع بالديمقراطية فتكون الاستجابة لذلك مجرد قدر من المادة يضاف إلى إحدى المواد الدراسية؛ بحيث يعرف الفرد معنى الديمقراطية ومعناها؛ إذ إن هناك تصوراً مؤداه أن هذا الأسلوب يساعد فى بناء شخصية ديمقراطية، ولكن واقع الأمر هو أن يحيا الفرد والمجتمع كله حياة يمارسون فيها الديمقراطية، ومن هنا يكون للمعارف معنى وقيمة تطبيقية، ويكون هناك مجال لتطبيق الفكر على العمل، ولعلنا نلاحظ أن هناك الكثير من المجتمعات، التى تؤكد أنها تؤمن بالديمقراطية فكرياً وسلوكاً، ومع ذلك نلاحظ أن الكثير من ممارساتها السياسية والاجتماعية لا تنتمى إلى هذا المفهوم، ومن هنا يمكن القول أن الديمقراطية بأبعادها الفكرية قد تطبق جزئياً أو كلياً، وهذا الأمر يتوقف - فى المقام الأول - على درجة الإيمان بهذا الخط الفكرى، ومدى الاستعداد لترجمته إلى ممارسات سياسية واجتماعية، وبالتالي فإن التربويين حينما يحاولون تناول الفكر الديمقراطى وترجمته إلى ممارسات ميدانية، يكون معيار هذا التناول هو مدى وضوح تصور المجتمع لهذا المفهوم، فحينما يكون محدداً تحديداً واضحاً، يصبح عمل التربويين قائماً على أسس ثابتة، كما تصبح تلك الأسس هى القاعدة التى يمكن من خلالها تحديد المواصفات، الواجب توافرها فى المواطن، كما تكون هذه الأسس أيضاً موجّهات؛ لتشكيل وتنظيم مواقف الخبرة المربية وإدارتها على نحو مؤثر.

والمناهج الدراسية أياً كان نوعها يجب أن تعكس تيارات الفكر الاجتماعى، وهو ما يعبر عنه "باجتماعية المناهج"؛ فالمناهج لا تعزل نفسها عن هذه التيارات، وإلا فقدت أحد مقوماتها الأساسية، ولا يقتصر ذلك بطبيعة الحال على القوى والمؤثرات الاجتماعية، ولكن ينطبق أيضاً على المتغيرات العالمية ونتائج البحوث العلمية ومختلف تيارات الفكر التربوى، ومظاهر التجديد والابتكار فيه.

والقضية المطروحة في هذا الشأن: هل نجح المنظرون والمخططون والمنفذون لمناهج التعليم في مصر في ترجمة مفهوم الديمقراطية إلى مبادئ وممارسات وإجراءات؟. وأين مناهجنا المدرسية من مفهوم الديمقراطية، كمظهر من ظاهري التغيير السياسي والاجتماعي، في عقل ووجدان الشعب المصري؟.

هذه القضية المركبة. غاية في التعقيد؛ إذ إن مواجهتها لا ترتبط بقرار أو إصدار قانون، ولكنها مرتبطة بعدد من العمليات والإجراءات الأساسية، ومن ثم سنحاول فيما يلي أن نعرض لهذه العمليات قبل الإجابة عن هذين السؤالين.

أولاً: التحديد الواضح لإبعاد التصور الكامل لمفهوم الديمقراطية:

فكثيراً ما تثار مسألة إعادة بناء الإنسان المصري، بل وكثيراً ما يشار إلى أن المقصود بذلك هو إعادة بنائه من الداخل، وهذا الأمر يعني في جوهره تربية هذا الإنسان وفق تصور معين أو مواصفات مرغوب فيها، غير أن هذا التصور أو المواصفات على درجة من الغموض وعدم التجديد، وهذه الدعوة أساساً تشير إلى حالة من عدم الرضا عن نوعية المواطن، كما تحمل أيضاً نوعاً من عدم القبول لأساليب التربية القائمة ومؤسساتها، والتي يعد من خلالها المواطن، وعلى سبيل المثال حينما أشار البعض إلى تفشي ظاهرة الانحلال الخلقي بين الشباب، أكدوا أن هناك حاجة إلى إعادة بناء الإنسان المصري من الداخل، وعندئذ جاءت استجابة البعض بالقول بأن مناهج التعليم يجب أن يكون لها موقف في هذا الشأن، وكانت الفكرة هي إضافة منهج في الاخلاق إلى مناهج كل صف دراسي، كما لو كانت المناهج الأخرى ليست لها علاقة بهذا الأمر.

ويرجع هذا الخلط أساساً إلى:

- أن مسألة إعادة بناء الإنسان المصري من الداخل، وفق هذا التصور، تنطوي على فهم خاطئ، للعلاقة بين بناء محركات السلوك والمؤثرات الخارجية ذات الصلة بها، وبالتالي فمعرفة الأبناء بمبادئ الاخلاق وأنواع السلوك الخلقي، لا تكفي وحدها لبناء هذا النوع من السلوك المرغوب.

- أن هناك فهماً خاطئاً لوظيفة المناهج المدرسية بأبعادها المختلفة، أيًا كان نوعها فالسلوك الخلقي مسئولية الجميع، فمعلم العلوم أو الرياضيات أو التربية الرياضية مسئول عن هذا الأمر بالقدر نفسه الذي يحمله معلم اللغات والتربية الدينية،

والتربية الموسيقية؛ فالأمر هنا لا يتعلق بمضمون المادة الدراسية فقط، بل هو متعلق بدرجة أكبر بالأساليب المتبعة فى التدريس، وما يعكسه المعلم من ممارسات وسلوكيات تخدم هذا الأمر.

وعلى ذلك نرى أن الحاجة ماسة إلى ضرورة استخلاص أبعاد مفهوم الديمقراطية بكل ما يشمله من حقوق وواجبات ومسئوليات، وهذا يعنى الحاجة إلى تحديد أشكال الممارسات الديمقراطية، التى يروجها المجتمع سواء فى الجوانب الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية أو الدينية؛ فكل جانب من هذه الجوانب يضم بين طياته مجموعة من الممارسات، التى تعبر عن مفهوم الديمقراطية؛ فهناك علاقات البيع والشراء والعدالة والتكافل وحرية الرأى وتقبل الرأى الآخر واحترامه وتقديره والنقد البناء وتكافؤ الفرص، وهناك أيضاً عديد من الممارسات الأخرى التى يقبلها المجتمع فى إطار المعنى المحدد لمفهوم الديمقراطية والأبعاد المكونة له، ومن هنا تتأكد الحاجة إلى وضوح المنظور الاجتماعى لمفهوم الديمقراطية، والذى يختلف من مجتمع لآخر، بل وقد يختلف فى المجتمع الواحد فى فترات تاريخية متتالية.

ثانياً: تأصيل هذا المفهوم فى إطار النظرية التربوية:

ويحتاج هذا الأمر إلى دراسة أبعاد هذا التصور، الذى يقبله المجتمع ويرضاه لمفهوم الديمقراطية، كما يحتاج إلى دراسات عميقة للأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتاريخية والثقافية والدينية، التى امتزجت لتكون الإطار الفكرى للمجتمع. ولا ينبغى أن يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يجب أن يتعداه إلى مرحلة بناء نظرية تربوية، تظهر فيها المبادئ والأسس والأدوار؛ فالنظرية التربوية يجب أن تكون معبرة عن المجتمع بمختلف أبعاده، فهى وإن كانت تعكس واقع المجتمع وخلفياته، تعكس أيضاً آماله وتطلعاته فى أبنائه، الذين ستقع عليهم مسئولية الرقى بالمجتمع فى حاضره ومستقبله، ومن ثم تبدو الحاجة إلى نظرية تربوية تتبنى هذا المفهوم، وتحتاج هذه العملية إلى عديد من جلسات الحوار والاستماع، التى يشترك فيها السياسيون وقادة الفكر فى الصحافة والإعلام والفلسفة والاجتماع والتربية والممثلون لقطاعات العمل والإنتاج وأولياء الأمور، ومختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى ذات الصلة بعملية تربية المواطن، والهدف الأساسى من هذه الجلسات هو أن تعرض الآراء المختلفة

ووجهات النظر المتباينة بشأن قضية بناء الإنسان؛ استناداً إلى الرؤية الاجتماعية لمفهوم الديمقراطية؛ أى أن يعرض كل متخصص لتصوره لهذا الإنسان فى ضوء كافة متغيرات العصر محلياً وعالمياً، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه العملية متعلقة بتحديد الأمور الاستراتيجية، أى رسم الإطار العام، الذى يحتوى على المبادئ والأسس والأدوار التى يقوم على أساسها العمل؛ من أجل بناء وترقية الإنسان فى إطار مفهوم الديمقراطية، وهذه العملية يجب أن تنتهى بعملية تجميع وتركيب لكل ما سبق عرضه وتحليله من المفاهيم والآراء؛ بحيث ينتهى الأمر إلى وضوح كامل للصورة المرجوة للمواطن، هذا مع أخذ مسألة المقومات الأخرى للنظرية بعين الاعتبار؛ أى إن تلك النظرية لا ينبغي أن تعكس مفهوم الديمقراطية فقط، ولكنها يجب أن تعكس أيضاً كافة المتغيرات الاجتماعية والحضارية والسياسية والاقتصادية والدينية.

ومعنى هذا كله أن الفكر التربوى ليس مطالباً بالنظر فى هذا المفهوم دون غيره، ولكن المقصود هو أن يتم تناوله فى الإطار الكلى، الذى تشكل من خلاله النظرية التربوية العامة وبالتالي تصبح النظرية التربوية إطاراً مرجعياً لكافة القرارات والإجراءات والعمليات التخطيطية التالية.

ثالثاً: صياغة نظرية منهجية من خلال النظرية التربوية:

يقصد بالنظرية المنهجية الإطار الفكرى، الذى يستطيع خبراء المناهج الاعتماد عليه فى كافة العمليات التخطيطية والتنفيذية للمناهج المدرسية، وهم يعتمدون فى تشكيل النظرية المنهجية على النظرية التربوية؛ إذ إن الأخيرة تتعامل مع الاستراتيجيات، ومن ثم فهي تبحث فى المبادئ والأسس والأدوار العامة، والتى تحتاج فى إطار النظرية المنهجية إلى تبسيط وبيان للعلاقات بين مكونات هذه النظرية، وبذلك فإن الفرق الأساسى بين النظرية التربوية والنظرية المنهجية فرق فى المستوى.. فبينما تهتم النظرية التربوية بالمبادئ العامة، نجد أن النظرية المنهجية تعنى بكيفية تناول المبادئ وترجمتها إلى ممارسات توجه العمل فى مجال تخطيط المناهج وتنفيذها، ولما كانت النظرية التربوية تخضع لعدد من المتغيرات، فقد أدى ذلك إلى أن تكون النظرية المنهجية شديدة الحساسية لكل ما يعترى النظرية التربوية من تغيرات، وحينما يتم التوصل إلى تلك النظرية المنهجية.. يتم التعبير عنها فى صورة نموذج للمنهج، وهو يعبر بمنتهى الإيجاز عن كل ما جاء فيها من مبادئ وأفكار، ويستطيع خبراء

المناهج أن يصلوا إلى تصميم هذا النموذج من الوعى الكامل بأبعاده النظرية المنهجية. على أن ما يهمنى فى هذا المجال هو أن مفهوم الديمقراطية؛ حينما يتضح فى إطار النظرية التربوية سيصبح من اليسير انعكاس هذا المفهوم على كل من النظرية المنهجية والنموذج التابع لها، وبالتالى يدرك جميع المشتغلين فى مجال المناهج طبيعة هذا المفهوم وأبعاده ومتطلباته من عمليات التخطيط والتنفيذ؛ فالمخططون حينما تكون النظرية المنهجية وكذا النموذج المعبر عنها فى متناول الأيدى، يبدأ التفكير فى صياغة الأهداف العامة، والتى تكون فى هذه الحالة متضمنة لمفهوم الديمقراطية بأبعاده المختلفة ثم ينعكس هذا على كافة العمليات التالية، سواء فى اختيار محتويات المناهج أو طرق التدريس وأساليبه المقترحة أو الأنشطة أو الوسائل التعليمية أو أساليب التقويم؛ إذ إن نقطة البداية هى وجود إطار مرجعى يحكم عملية اختيار الأهداف وتحديد ما وصياغتها، فإذا ما اتضح هذا المفهوم على الأهداف، كان لازماً على المخططين أن تأتى كافة العمليات التالية من خلال تلك الأهداف؛ بحيث تكون معبرة عنها وانعكاساً لها.. ومع ذلك، فليس من الضرورى أن ينعكس هذا المفهوم على محتويات جميع المناهج، ولكن الشيء المؤكد هو أن يترجم مفهوم الديمقراطية إلى خبرات نابضة بالحياة يعيشها الجميع، حتى أولئك الذين يقومون بتخطيط المناهج؛ فعلى سبيل المثال لا يمكن أن يظهر مفهوم الديمقراطية أو أحد أبعاده فى محتوى مناهج الكيمياء، ومع ذلك فإن المواقف والخبرات المتاحة لتعلم هذه المادة يجب أن تعكس هذا المفهوم، سواء فى أسلوب التعامل أو نمط التفاعل الجارى بين المشاركين فيها، كما أن مفهوم الديمقراطية لا يعنى تخطيط المناهج على المستوى المركزى، كما لا يعنى التمسك بالمنهج الواحد لجميع البيئات، وهذا المفهوم لا يتسق مع التصور الخاطئ بأن مركزية المناهج هى ضمان للجدية، وأن المنهج الواحد هو تكافؤ فى الفرص، ولكن كما سبق القول، يجب أن ينعكس مفهوم الديمقراطية بمنتهى الوضوح على كافة التصورات والإجراءات على جميع المستويات.

رابعاً: وضوح العلاقة بين النظرية المنهجية والعمليات التنفيذية:

فحينما يتناول المعلمون ما يتم تخطيطه وبنائه من المناهج، يفترض أن تكون لديهم تصورات لكيفية هذا التنفيذ، وهم يحتاجون، فى هذا الشأن، إلى إطار مرجعى يستندون إليه، ويقصد بهذا الإطار المرجعى النظرية المنهجية، بحيث يدركون أبعادها ويعرفون

أدوارهم التى يجب أن يقوموا بها، فى سبيل ترجمة هذه النظرية إلى واقع وسلوك فعلى ويجب ألا يقف هذا الأمر عند مستوى المعلم، ولكنه يجب أن يمتد إلى المدير والموجه الفنى، وكذا كل من له علاقة بالعمليات التنفيذية للمنهج، إذ إن النظرية لا يختص بها المخططون فقط، ولكنها تعد مرجعاً لكل المعنيين بعمليات المنهج، فمن خلالها يستطيع المعلم أن يخطط الخبرات التعليمية وينظمها ويديرها، كما يستطيع أن يخطط للتدريس والنشاط والتقويم، ومن خلالها يستطيع المدير أن ينظم العمل ويتابع مسار العملية التعليمية، والشئ نفسه ينطبق على المدير الموجه الفنى، الذى يستطيع أن يتابع المعلم ويقوم أدائه وأداء تلاميذه، فالجميع يعملون تحت مظلة النظرية المنهجية، وبالتالي فهم لا يعملون فى فراغ، وكل منهم مطالب بالنظر فى النظرية المنهجية والواقع الذى يمارس العمل فيه.

فالمعلم يجب أن يتساءل:

- كيف يترجم ما جاء بهذه النظرية المنهجية إلى ممارسات؟
- كيف يكون تخطيط الدرس؟
- ما الأهداف التى يرجى تحقيقها فى كل درس؟
- ما الطرق المناسبة؟
- ما الوسائل التعليمية والأنشطة اللازمة؟
- ما أساليب التقويم المناسبة؟
- كيف يشجع التفكير الحر؟
- كيف تدار المواقف التعليمية لتدعيم الديمقراطية؟
- ما أنماط التفاعل التى يجب أن تسود المواقف التعليمية؟

والهدف من هذه التساؤلات وغيرها أن يعكس المعلم مفهوم الديمقراطية، بمختلف أبعاده، على كافة مكونات الموقف التعليمى؛ بحيث يعيش التلاميذ مواقف حية، يلتمسون من خلالها المعانى والأبعاد، وبحيث يكون لها من قوة التأثير والفعالية بالقدر الذى يترك بصمات على البناء الداخلى للشخصية، والمقصود بذلك التأثير فى معاهيم التلاميذ واتجاهاتهم وقيمهم وسلوكياتهم، هذا فضلاً عن إتاحة الفرص للتلاميذ للإشتراك الفعال فى المواقف؛ بحيث يمارسون عديداً من الجوانب والأبعاد المكونة

للديمقراطية؛ فحينما تتاح للتلاميذ الفرص للمناقشة فى أمر من الأمور أو إحدى المشكلات، فى هذا المجال فرص حقيقية لكى يعبر كل فرد عن رأيه بحرية ووضوح تدرب على تبنى وجهة نظر معينة، والدفاع عنها دون تعصب أو انفعال، وكذلك التدرب على مهارة الاستماع إلى رأى الآخر، ومناقشته والإتيان بالأدلة، وغير ذلك من المهارات وثيقة الصلة بمفهوم الديمقراطية.

أما عن مدير المدرسة، فهو يستطيع أن يشجع جواً من الديمقراطية فى الإدارة والعلاقات بين جميع الأطراف، فيشعرون بالأمان والاطمئنان، ويشعرون بأن الإدارة تقف وراء كل قرار، وأن هناك تشجيعاً للفكر الحر وما يمكن أن يؤدى إليه من مبتكرات وتجارب وأفكار جديدة، وأن الروح التى تغلب عليها الأخوة والألفة والصداقة هى الخلفية التى تستند إليها جميع التفاعلات اليومية؛ فالمدير يجب أن يتساءل باستمرار حول:

- ما نمط الإدارة التى يجب أن يسود المدرسة؟
- كيف يمكن أن تدار المدرسة بأسلوب ديمقراطى؟
- هل من الحق والواجب أن يشارك المعلمون فى هذه العملية؟
- هل من الحق والواجب أن يشارك التلاميذ فى هذه العملية؟
- هل من الحق والواجب أن يشارك أولياء الأمور فى هذه العملية؟
- هل يمكن تمثيل بعض قطاعات البيئة المحلية فى هذه العملية؟
- ما القدر المسموح به من الحرية للتعبير عن رأى؟
- ما أشكال النشاط التى يمكن إتاحتها للتلاميذ؟

والهدف من هذه التساؤلات هو أن يضع المدير لنفسه تصوراً لكيفية ترجمة أبعاد مفهوم الديمقراطية إلى مواقف عملية، تشجع فيها الروح الديمقراطية؛ إذ إن المعلم لا يستطيع أن يعكس هذا المفهوم فيما يخططه من الخبرات إلا إذا شعر باتفاق بينه وبين السلطات التربوية الأخرى، ومن بينها مدير المدرسة؛ باعتباره قيادة تربوية مقيمة.

أما بالنسبة للموجه الفنى، فإن دوره لا يقل فى مستوى الأهمية عن دور المدير، فهو أيضاً قيادة تربوية تحمل مسئولية الإشراف والتوجيه وعرض التجارب والأفكار؛ مما

يساعد على دعم مفهوم الديمقراطية لدى المعلم والمتعلم، وهو لذلك يجب أن يتساءل حول عديد من الأمور، التي من شأنها أن تعدل مسار العمل في الاتجاه المرغوب:

- ما الأسلوب الذي يجب اتباعه في التعامل مع المعلمين؟
- ما نوع اللقاءات التي يجب أن يلتقى فيها مع المعلمين؟
- ما الجوانب التي يجب أن تلقى عناية من جانبه عند زيارته للمعلمين؟
- ما نوع العلاقة التي يجب أن تكون بينه وبين المدير؟
- ما الأساليب التي يجب اتباعها في تقويمه للمعلمين؟
- ما أشكال النشاط المختلفة داخل المدرسة أو خارجها؟
- ما جوانب السلوك التي يجب أن يهتم بها المعلمون داخل الفصول؟

كل هذه التساؤلات وغيرها، يستطيع الموجه من خلالها أن يحدد مسار عمله.. وفي جميع الأحوال، يصبح المعلم والمدير والموجه قيادات تربوية تسعى كل منها إلى توفير المواقف المناسبة والمؤثرة، التي يستطيع المتعلم من خلالها أن يكتسب مفهوم الديمقراطية معنى واتجاهاً وسلوكاً.

خامساً: وضوح العلاقة بين النظرية المنهجية وتقويم المناهج وتطويرها:

تحتاج عملية تقويم المناهج إلى تعرف آراء ووجهات نظر كل من له علاقة بها؛ فهناك الحاجة إلى آراء المعلمين والتلاميذ والمديرين والموجهين وأولياء الأمور؛ من أجل جمع البيانات والأدلة والشواهد على مدى صلاحية المناهج والتعرف على مدى استجابة الميدان لها، ومن ثم فقد يظهر اختلاف أو اتفاق، وهذا يعنى الحاجة إلى المراجعة والتطوير ومن هنا تكون المعلومات والأدلة والشواهد هي المدخل لتعرف نواحي القصور في المنهج، وخلاصة القول أن عملية التقويم يجب أن تكون عملية ديمقراطية؛ بمعنى أن تشترك فيها جميع الأطراف سابقة الذكر، وكذلك بالنسبة لعملية التطوير، والتي تعنى إصدار القرار العلمى بشأن المواضع، التي يجب أن يقع عليها فعل التطوير. وكما أن عملية التقويم عملية جماعية، فإن عملية التطوير جماعية أيضاً وكلاهما يتخذ من الأسلوب العلمى مدخلاً له؛ فمن المعروف أن المعلم يشترك فيما بجرى من تطوير، وأن تجريب المناهج قبل تعميمها أمر حتمى لا مفر منه، والمبدأ

الأساسى هو أن المعلم هنا باحث فى الميدان، يمتلك من الخبرات ما لا يمكن تجاهلها، كما أنه أكثر دراية من غيره بواقع الميدان ومستويات التلاميذ ومفاهيمهم واتجاهاتهم وخبراتهم السابقة. وكل ما نريد تأكيده فى هذا المجال أن عمليات تقويم المناهج وتطويرها يجب أن تتشعب بالروح الديمقراطية، بكل ما تشمله من احترام لذاتية الفرد، ومراعاة للفروق الفردية بين الأبناء وجماعية العمل وتقدير المسؤولية، فالمسألة ليست مجرد قدر من الحقائق والمعلومات حول مفهوم الديمقراطية وأبعادها وأشكالها، ولكنها أوسع وأشمل بكثير فهي ممارسة وسلوك، مستندة على مجموعة من الاتجاهات والقيم التى يقوم عليها أى قرار فى مجال تخطيط المناهج وتطويرها.

وبعد.. يبقى السؤال الحائر "أين نحن من هذا التصور وعملياته؟" تحتاج الإجابة عن هذا السؤال إلى تحليل الأوضاع الراهنة فى ضوء التصور المطروح وعملياته فيما يلى:

أولاً: على الرغم من توافر فكر سياسى واجتماعى تراكمى، يعالج مفهوم الديمقراطية فى مختلف مراحل تاريخنا المتعاقبة، إلا أن المفكرين السياسيين والاجتماعيين والتربويين لم يبذلوا من الجهد قدرًا كافياً لتأصيل هذا المفهوم، كما أن وسائط الثقافة لم تقم بدورها حتى الآن لنشر ما يمكن أن يطلق عليه "الفكر العام المشترك"، والذى يجب أن يصل إلى جموع الشعب على كافة المستويات؛ فقد يكون المفهوم واضحاً ومحددًا لدى البعض، إلا أنه لا يملك قوة الانتشار، ولقد تناول عديد من الكتابات التربوية مفهوم الديمقراطية، إلا أنها لم تصل بعد إلى مستوى النظرية التربوية الواضحة والمتكاملة الأبعاد.

ثانياً: ونظراً لغياب النظرية التربوية الواضحة المعالم والمحددة الأبعاد، لم يكن من اليسير على خبراء المناهج أن يضعوا نظرية منهجية أو نموذجاً يحدد طبيعة العلاقات بين كافة عناصر المنهج، ومن ثم لم يجد الخبراء أمامهم أسير من مناهج المادة الدراسية، التى تنتمى إلى الفكر التقليدى الذى يجعل من المادة الدراسية محورياً للمنهج وهدف الأهداف، وتتحصر عمليات المنهج فى اختيار هذه المادة وتنظيمها بصورة منطقية ونقلها إلى عقول جميع التلاميذ بصورة مباشرة، من خلال معلم وكتاب مدرسى، ويعنى ذلك قصوراً فى فعالية المتعلم ونشاطه.

ثالثاً: تمت صياغة الأهداف الحالية لجميع المناهج الدراسية على نحو، يظهر مفهوم الديمقراطية أو بعض أبعاده، ولكن الشيء الملاحظ أن نصوص تلك الأهداف ليست هي كل شيء، فالأمر يحتاج إلى ما هو أكثر من ذلك؛ فالمحتوى والطرق والوسائل والنشاط والتقويم.. كلها عناصر ومكونات، يفترض فيها تكامل لتحقيق كل تلك الأهداف معرفياً ووجدانياً وسلوكياً، ومن هنا جاءت الفجوة بين النصوص المكتوبة وسلوك المواطن بكل ما يعكسه من مفاهيم واتجاهات وقيم؛ فالأمر يحتاج إلى ترجمة هذه الأهداف إلى محتوى علمي، يتناوله المعلم بطرق معينة تظهر فيها السلوكيات الديمقراطية، وتعكس النواحي الوجدانية المرتبطة بها، كما أن الأمر يحتاج إلى وسائل معينة وأنشطة وطرق تقويم، يدرك الفرد من خلال تعامله معها أبعاد الروح الديمقراطية، وعلى ذلك.. فإن الأهداف إذا كانت توجه المناهج، فلا بد من إعادة النظر في نوعية المعلم، وما يستخدمه من طرق ووسائل وأنشطة، وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي؛ بحيث يستطيع الأبناء أن يعيشوا مناخاً ديمقراطياً حقيقياً، يمكنهم من إدراك مفهوم الديمقراطية بمختلف أبعاده، وعندئذ يكونوا على بداية الطريق لتعلم السلوك الديمقراطي معرفياً وسلوكياً.

رابعاً: أن فكرة المنهج الواحد هي فكرة متناقضة مع جوهر مفهوم الديمقراطية؛ فهي لا تعنى بظاهرة الفروق الفردية بين الأفراد. وهي لا تعنى أيضاً بتباين الثقافات والمفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والتقاليد، وكذلك التنوع في ألوان البيئات من حيث نوعية الأنشطة البشرية والعمليات الانتاجية، وهذا الأمر يفرض تنوعاً واختلافاً بين المناهج الدراسية، والتي يجب أن تعكس في جانب منها هذه الفروق وتلك الاختلافات.. ومن ثم فإن فكرة المنهج الواحد تغفل تلك الفروق والاختلافات كما أنها تعتبر أن الجميع سواء من مختلف النواحي، وهذا يتعارض تماماً مع الطبيعة الإنسانية، فنكل فرد طاقاته وإمكاناته، ومفاهيمه واتجاهاته، ومن ثم تصبح الوظيفة الحقيقية للمنهج الدراسي هي إطلاق طاقات الفرد وتوجيهها بالقدر الذي يناسبه، وترتبط فكرة المنهج الواحد أيضاً بالاتجاه المركزي في تخطيط المناهج، والتي تشير إلى ضرورة أن يكون المحتوى الواحد مناسباً للجميع، وأن تحتوي جميع البيانات على مصادر تعلم ومواد تصلح لتنفيذ تلك المناهج، وهو الأمر الذي لا يتفق مع الواقع.

خامساً: تعد عملية تجريب المناهج من العمليات الأساسية فى تخطيط المناهج وتصميمها؛ للتأكد من صلاحية أى منهج يتم بناؤه، والمنهج دون تجريب لا يتعدى كونه تصورًا مبدئيًا للمنهج، ولا يزال يحتاج إلى الضبط العلمى والتأكد من مدى ملاءمته لمستويات التلاميذ ومدى تقبل المعلمين له واستعدادهم لتنفيذه، كما أنها تعنى اقتصادا للجهود والوقت والنفقات، وكلها أمور تعد من أهم مكونات مفهوم الديمقراطية، التى يجب أن نسعى إلى دعمها فى كافة مراحل العمل فى هذا المجال.. أما إذا تصورنا أن الصورة المبدئية - وهو ما يحدث غالباً فى مناهجنا - صورة قابلة للتعميم، وهذا التصور يعتمد على مسلمة خاطئة، وهى أن ما يراه الكبار يناسب الصغار.. حقيقة أن هناك خبرات سابقة فى هذا المجال لدى الخبراء، ولكن مع ذلك تبقى التجربة الميدانية، وما يمكن أن تقدمه من نتائج هى معيار الحكم على مدى صلاحية التعميم.

سادساً: وتشير الصورة الحالية للتقويم فى مناهجنا إلى الاهتمام بالامتحانات، والتى تشير أيضاً إلى الاهتمام الجزئى بتقويم الحصيلة العائدة من تنفيذ المناهج، مقارنة بما حدد لها من أهداف، وهذه فى حد ذاتها لا تعكس مفهوم الديمقراطية، فهناك حاجة ماسة على سبيل المثال؛ لأن تكون عملية التقويم معبرة فى مجملها عن الصورة الكلية الشاملة للفرد، حتى يمكن وضع كل فرد فى مكانه ومستواه المناسب له، والذى يتفق مع إمكاناته الحقيقية، هذا كما أننا فى حاجة إلى أن يشعر الفرد بأن ما حصل عليه من تقديرات، يعبر عن تلك الإمكانات بصدق وموضوعية، ويرتبط بهذا الأمر أن يكون هناك تنوع فى أساليب التقويم؛ بحيث تتوافر الأساليب التى يمكن من خلالها تقويم المتعلم من مختلف الجوانب، إلى جانب اشتراك المتعلم فى تقويم ذاته، وهو الأمر الذى يعد فى حد ذاته فرصة حقيقية لتعلم النقد الذاتى ونقد الآخرين نقداً بناءً، وهى عملية يستطيع من خلالها الفرد أن يدرك نواحي القوة والضعف فى أدائه وأداء الآخرين، وهو ما يمثل نقطة البداية لتعديل مسار العمل فى أى مجال.

سابعاً: ونظام الإشراف الفنى هو فى الحقيقة عملية إثراء وتعميق للخبرة، التى يمتلكها المعلمون، وهو أيضاً محاولة لتقويم أداء المعلم فى تنفيذه للمنهج.. والهدف من وراء ذلك تعديل مسار العمل والجهد المبذول؛ من أجل مساعدة الإبناء على تحقيق أهداف المنهج. ومع ذلك فإن أسلوب الإشراف الفنى فى إطار العملية التربوية فى

صورتها الراهنة لا يزال تعكس فكراً تربوياً كلاسيكياً، وبالتالي فهو عملية تميل إلى الجانب الشكلى، ولا تخرج عن كونها عملية امتحانية للمعلم وتوجيه المعلم يجب أن يكون من خلال الحوار الهادى والالفة والصدقة والثقة المتبادلة، ونحن فى حاجة إلى لقاءات مخططة موجهة بين المعلمين والموجهين؛ بحيث تؤدى هذه اللقاءات إلى النتائج المرجوة من ورائها.

ثامناً: يعد اشتراك المعلم فى العمليات التخطيطية للمنهج أمراً مهماً، إذ إنه يعد خبيراً فى مجاله، فهو قريب من الابناء، وهو بالتالى يملك خبرات واسعة ومعلومات مفيدة، لابد من وضعها فى الاعتبار عند تخطيط المنهج أو تطويره، ولعلنا نلاحظ أن اشتراك المعلم فى هذه العمليات ما زال شكلياً، ومن هنا فهو يحرم من ممارسة حق من حقوقه، ولا تتاح له فرصة القيام بواجب من أخطر الواجبات، التى يجب أن يحمل مسئولياتها. فالمعلم إذا اشترك اشتراكاً فعلياً، فهو يقدم عديداً من الآراء ووجهات النظر، التى يمكن الاستفادة منها فى اتخاذ القرار العلمى السليم فى بناء المنهج وتطويره، هذا إلى جانب أن المعلم باشتراكه فى هذا المجال ينمو نمواً علمياً ومهنياً وسلوكياً فى إطار مفهوم الديمقراطية.

وبعد، فإن ما نود تأكيده فى هذا المجال هو الحاجة إلى الحوار الخصب، الذى من شأنه تعميق مفهوم الديمقراطية فكراً وسلوكاً لدى المشتغلين بعملية المناهج؛ حتى يمكن أن يظهر العائد فى شخصية المواطنين، وعندئذ يستطيع التربويون القول بأنهم نجحوا بالفعل فى بناء الإنسان المصرى، وأنهم تحملوا مسئولية دور مهم من أدوارهم فى بناء المجتمع المصرى، ووضعه على بداية طريق التطور والعصرية.

المراجع

- ١- أحمد حسين اللقاني: **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٩.
- ٢- أحمد حسين اللقاني: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية، ١٩٨٣.
- ٣- الدمرداش عبد المجيد سرحان: **المدرسة في مجتمع ديمقراطي**، صحيفة التربية، العدد الرابع، السنة الرابعة، مايو ١٩٥٢.
- ٤- المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية: **أسس التربية في الوطن العربي**، القاهرة، لجنة تربية علم النفس، الحلقة الدراسية الأولى، ١٩٦١.
- ٥- عبد الفتاح أحمد حجاج، شكرى عباس حلمي: **دراسات في التربية والمجتمع**، القاهرة، مطبعة الحضارة العربية، ١٩٧٧.
- ٦- محمد أحمد الغنام: **تعليم الأمة العربية**، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٦٩.
- ٧- محمد أحمد الغنام: **التربية في البلاد العربية في ضوء مؤتمر مراكش** ١٩٧٠، بيروت، المركز الإقليمي لتخطيط التربية وإدارتها في البلاد العربية، ١٩٧١.
- ٨- محمد الهادي عفيفي: **الأسس الجديدة لتطوير نوعية التربية الثقافية العربية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الأول، ١٩٧٣.
- 9- Bayles, E. **Democratic Educational Theory**, New York, Harper & Row, 1960.
- 10- Bruce J. Weil M., **Models of Teaching** New Jersey. Prentice Hall Inc., 1972.
- 11- Burton, W.H and others, **Education for effective thinking**, New York. Appleton Century Crofts. 1960.
- 12- Lengrand P., **An Introduction to lifelong education**, Paris. The Unesco Press, 1975.
- 13- Craves. N, **Curriculum Planing in Geography**, London, Heinemann Educational Books 1979.
- 14- Lawton, D. **Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning**. London, Hodder and Stoughton, 1973.
- 15- Lowton, D., **Class, Culture and the Currieculum**, London, Rout Ledge & Kegn Paul, 1975.
- 16- Phillips, R. **Teaching for Thinking in High School Social Studies**, London, Addison – Wesely Publishing Company, Inc. 1974.

الديمقراطية والبحث التربوى بين الانحياز والموضوعية

د. محمود أبو زيد إبراهيم

كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

التربية فى أصلها عملية تنشئة اجتماعية، تهدف إلى اكتساب الأفراد لثقافة مجتمعه، وعن طريق هذه العملية يكتسب الفرد الكفاية الاجتماعية والصفات السلوكية التى تؤهله للحياة فى مجتمعه. وهنا تصبح التربية مجهوداً تطبيقياً، يهدف إلى ترجمة قيم فلسفة المجتمع إلى مفاهيم وعادات واتجاهات ومهارات وسلوكيات لدى الأفراد، كما تهدف إلى إحداث تعديل على مستوى المؤسسات الاجتماعية؛ حتى تدعم هذه الاتجاهات والمهارات. وإذا كان المنهج هو أداة المجتمع ووسيلته فى تربية الناشئين، فإنه يعكس بالضرورة ما يؤمن به المجتمع من مفاهيم ومثل ومعارف، وما يرتبط بها من أنواع النشاط، ومن ثم فهو شديد الصلة بالنسيج الاجتماعى العام؛ فالوظيفة الاجتماعية للمدرسة تحتم عليها ربط برامجها الدراسية ونشاطها التربوى العام بظروف المجتمع الذى تعيش فيه، وهذا يتطلب تنظيم العملية التربوية؛ بحيث تتضمن الإجابة عن سؤالين رئيسيين:

- لماذا نربى؟ ويتضمن هذا التساؤل الجوانب التى تتعلق بفلسفة المجتمع وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ومكان التربية فيه، ودورها فى تحقيق أهدافه.
- كيف نربى؟ ويتضمن هذا التساؤل الجوانب التى تتعلق بالعملية التربوية ومفاهيمها وطرق وإدارة التعليم واقتصاديته، كما يتضمن أيضاً طبيعة الأفراد وكيفية تعلمهم.

ومن الواضح أن الإجابة عن التساولين السابقين تبرز أهمية البحث التربوي في تجنب العملية التربوية مخاطر التخبط والعشوائية؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى تضحيات عديدة بالنسبة للمجتمع والأجيال الصاعدة.

كما أنه من البديهيات أنه لا دراسة أو بحث دون ديمقراطية وضمانات لحريّة الفكر حرية كاملة، ولكن عناصر المعادلة هي: لا تقدم اجتماعي دون رؤية اجتماعية أساسها دراسة علمية، ولا دراسة علمية صادقة دون ديمقراطية وحرية كاملة للفكر ولا بد من توافر هذه العناصر معاً.

ومن هنا نشأت مشكلة هذه الدراسة النظرية التي تعالج العلاقة بين الديمقراطية والبحث التربوي، وهذه العلاقة يمكن أن تطرح من خلال الإجابة عن التساولات التالية:

(أ) ما العلاقة بين الديمقراطية وبين أهداف البحث التربوي؟

(ب) ما حصيلة البحث التربوي؟

(ج) ما العلاقة بين الالتزام الأيديولوجي للباحث وموضوعية البحث التربوي؟

هذا ما سوف تعالجه هذه الدراسة النظرية، التي تستند إلى المسلمات التالية:

١- أن الظاهرة الطبيعية أو الاجتماعية لا تنشأ بالصدفة، وإنما تستند إلى مبدأ سببية، والعلاقة المتغيرة بين السبب والنتيجة.

٢- التسليم بوحدة الوجود والترابط بين عناصر الحياة.

٣- أن الظواهر الطبيعية ذات ثبات نسبي أكبر من الظاهرة الاجتماعية؛ بسبب البطء في التغيير.

٤- أن الحقائق والقوانين العلمية مستقلة عن الإنسان، مع التسليم بأنه لا يوجد تعارض حقيقي بين الحتمية العلمية وإحداث عملية التغيير؛ لأن الحتمية العلمية هي سلاح الإرادة الإنسانية في التغيير.

٥- التسليم بنسبية الحقيقة العلمية، سواء ما يتعلق منها بما يحدث في الزمان أو المكان أو الظروف، أو الوسائل التي نرى من خلالها الحقيقة.

٦- التسليم بأن محك الحقيقة العلمية هو الملاحظة الموضوعية والتجربة.

- ٧- التسليم بالحركة والتغير فى الواقع، ومن ثم فإن القوانين التى كانت تحكم عملية التعليم والتعلم فى زمن، قد لا تتناسب مع وقت آخر.
- ٨- أن توافر الاتجاه العلمى شرط ضرورى لتحقيق الموضوعية.
- ٩- أن تؤمن بأن الأسلوب العلمى هو الطريق الطبيعى للبحث التربوى.

الديمقراطية والتربية:

يخطئ من يظن أن الديمقراطية هى ذلك الشكل الذى يأخذه النظام السياسى فى المجتمع، والذى يقوم على أساس حرية الفرد فى التعبير اللفظى عن آرائه سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بواسطة ممثليه فى الهيئات المنتخبة؛ فهذا الشكل فى الحقيقة ما هو إلا تعبير عن أسلوب للحياة فى جميع مستوياتها، يقوم على قيم معينة تعنى فى تحليلها الأخير أن كل فرد من أفراد الشعب يسهم بصورة فعالة فى بناء مجتمعه، ذلك أن التاريخ لم يعرف أبداً فى كل عهود ديمقراطية هلامية متعالية عن الواقع، كذلك التى يدعو إليها البعض إلا فى أوهام وخيالات الشعراء ورومانسية الطوباويين؛ فالديمقراطية لا تنفصل عن طبيعة التكوين الاجتماعى الاقتصادى، وتخدم القوى صاحبة المصلحة فى التقدم الاجتماعى، ومن ثم فإن ديمقراطية أثينا لم تعط الحرية للعبيد، وكانت هذه حتمية التركيب الاجتماعى والمرحلة التاريخية فى اليونان القديمة، كما أن الديمقراطية البورجوانية أو الليبرالية، فى بداية نشأة النظام الرأسمالى، لم تكن تعنى أبداً حرية الإقطاعيين، أو الاعتراف بحقوقهم فى العمل على تقويض دعائم الثورة البورجوازية^(١).

وجه الخطأ - فى تصورى - أننا نتجاوز الواقع ونتعالى عليه، ونقفز إلى البحث عن الشكل قبل المضمون؛ فالشكل والمضمون مترابطان وبينهما وحدة جدلية. فإذا كان فهم المضمون يعنى فهم حركة المجتمع ومستقبلها، فإنه يعنى أيضاً إدراكاً لأهداف هذه الحركة على أساس علمى، ماذا نريد وما أهدافنا؟ ثم نحدد فى ضوء ذلك كيف نحقق ما نريد، ومن ثم نحدد وسيلتنا أى الشكل المتسق مع المضمون؛ فنحن لا نستطيع أن ننطلق من قواعد وشعارات جامدة، ظناً منا أن الديمقراطية حرية بلا ضفاف، حرية طليقة للجميع.. وهو أمر مستحيل موضوعياً^(٢). وليكن الحوار بشأن المضمون انطلاقاً من الشعور بالمسؤولية، بعيداً عن المبارزات الكلامية والمطارات اللفظية، وكل ما

يشبع هوى المتقنين المنقسمين عن واقع أرضهم، والتي تمثل قصوراً خطيراً نحس به جميعاً.

وإذا سلمنا بمفهوم وحدة المعرفة، وأن الظواهر الطبيعية والاجتماعية يجمعها إطار واحد، فإن التربية كظاهرة اجتماعية تعتمد، في أهدافها وطرائقها، على طبيعة المجتمع الذي توجد فيه، وحيث إن لكل مجتمع أهدافه وقيمه التي يسعى عن طريق التربية؛ لإنماء شخصية أطفاله ويعددهم لعضوية المجتمع، وأن هذا النمو لا يتم في الواقع منفصلاً عن الحياة الاجتماعية، بل إن النمو يكتسب صفته، ويتحدد في كل مرحلة بالتفاعل الحادث بين الطفل وبين بيئته الاجتماعية والطبيعية.

ولهذا، فإن المدرسة بحكم نشأتها تعتبر منشأة اجتماعية، أو بعبارة أخرى هي مؤسسة أقامها أعضاء المجتمع؛ لتتخصص في تدريس الصغار وتربيتهم بما يتفق مع الاتجاه العام للمجتمع. ومن هنا، فإن المدرسة لا بد أن تستجيب للمناخ والتغيرات في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية في البيئة المحيطة، عن طريق التجويد أو الإصلاح، من ناحية والتجديد أو التحديث من ناحية أخرى. وتتطلب عملية التجويد أو الإصلاح المعالجة العلمية للمشكلات التربوية، أما عملية التجديد أو التحديث فإنها تتطلب اكتشاف الصيغ الجديدة للعملية التربوية، والصيغ المناسبة لمدرسة المستقبل، وقوام التجديد أو التحديث هو البحث التربوي في مناخ يسوده العلم وحرية الباحث الأكاديمية^(٢).

فالتربية كظاهرة تحتاج إلى منهج للتوصل إلى حقائق، تتعلق بالظاهرة ككل، والظواهر المتصلة بها والعوامل المؤثرة فيها. ومن ثم يمكن أن نصل إلى التفسير والتنبؤ والضبط، كما أننا إذا نظرنا إلى التربية كعملية مقصودة، فإنها تحتاج أساساً إلى الربط بين الوسائل والغايات. وهنا يكمن الخلاف حول ما إذا كانت التربية تحدد غايات وفي ضوئها نضع وسائل؛ ذلك أن الغايات بطبيعتها متصلة بالقيم، وهذا ما يدعو بعض الناس إلى القول بأنها ليست علماً.

والسؤال الذي يطرح نفسه هو: وهل هناك علم دون تصورات خاصة به؛ أو بمعنى آخر.. هل هناك علم منعزل عن الفلسفة أو الأيديولوجية؟

وهكذا.. فإن التربية تحتاج إلى تحديد الغايات في ضوء مفهوم التربية كظاهرة اجتماعية، وأيضاً في حاجة إلى إيجاد الوسائل التي تحقق هذه الغايات، من خلال التجريب الذي يبني على قوانين التعلم الإنساني^(٤).

وبالتالى.. فإن منهج البحث العلمى فى التربية لا يختلف فى أسسه العامة عن أى منهج فى أى علم آخر، ولا يوجد سوى اختلاف فى الدرجة؛ أى نوعية الظواهر التى تدرسها التربية.

السؤال الآن: ما أهداف البحث التربوى؟

مهمة التربية هى خلق الوسط الملائم لنمو مكونات الإنسان، وقدراته واكتسابه للمهارات المناسبة؛ وفقاً للقوانين العلمية التى تخضع، ومن ثم يمكن أن نحدد أهداف البحث التربوى فيما يلى:^(٥)

- المساهمة فى تطوير الفكر التربوى؛ من أجل تحقيق مزيد من تطوير حياة الإنسان.
- حل المشكلات التربوية التى تواجهنا أثناء تنظيم العملية التعليمية.
- تنمية الكفاية فى المواقف التعليمية وتوفير المعرفة، التى تسمح بتحقيق الأهداف التربوية بأكثر الطرق والأساليب فاعلية.
- التجديد التربوى وفقاً لتطوير الحياة دائمة التغيير.

وهذه الأهداف تترى فهمنا للعملية التربوية بصفة عامة، كما أنها تساعد على توجيه السياسات التربوية. فالبحث التربوى - إذا - هو جهد علمى يهدف إلى اكتشاف حقائق تربوية أو التأكد من صحة وصدق حقائق قديمة، ثم تحليل العلاقات المتبادلة بين هذه الحقائق، واكتشاف التفسيرات السببية لها، والتوصل إلى أدوات جديدة للبحث، وتنمية الأنظمة التربوية؛ من أجل زيادة كفاءتها.

وأعتقد أن أهم أساليب تحقيق هذه الأهداف، هى الآراء والمعتقدات الشخصية للباحثين، بالإضافة إلى خبرتهم الذاتية، التى تتحدد من خلال رؤيتهم الفلسفية، كما أن من أهم هذه الأساليب عملية الاستنباط التى تبدأ من مسلمات ثم فروض، لا تصبح صحيحة إلا إذا طبقت على مواقف جزئية (الاستقراء بنوعيه التام والناقص).

أما عن أكثر الأساليب شيوعاً في عالمنا العربي فهو أسلوب المحاوره والخطأ (التجريب)، وهنا فإننى أرى أنه يجب التخلص من أن التجريب سمة أساسية من سمات الأسلوب العلمى فى البحث التربوى؛ لأنه ليس سوى وسيلة من وسائله. فالأصل فى العلم هو أن نلاحظ الواقع كما هو ونكشف عن ظواهره، ونحاول أن نبحت عن تفسيرها فى الواقع، أما التجريب فهو عملية متأخرة، تأتى عندما تواجهنا بعض الظواهر المعقدة، والتى تتغير بسرعة، والعوامل التى تؤثر فيها متداخلة بحيث يصعب دراستها من خلال الواقع مباشرة، وبالتالي هنا نستعين بالتجريب من خلال خلق واقع صناعى، يمكن التحكم فى متغيراته.

ولعل السؤال الذى يطرح نفسه هو: ما حصيله البحث التربوى فى مصر؟

إن المنظور المسيطر على البحوث التربوية فى هذا العصر هو المنظور الوظيفى أو المنظور التوازنى، والذى يشق أساساً من الفلسفة الوضعية، التى سيطرت على العالم الغربى فى أوائل هذا القرن. ويركز هذا المنظور على ضرورة استعمال المعايير التجريبية على الظواهر الاجتماعية، وبالتالي فهو يهتم بالنواحى الكمية فى المقام الأول، كما أنه يركز على الموضوعية أكثر من الذاتية، وعلى الحياد أكثر من الانحياز أو الموقف القيمى. ويعتقد هذا المنظور أن واقع الأشياء هو الإجماع، وأن المجتمع هو نظام يهدف إلى إبقاء التوازن أو الدعم، من خلال قوى داخلية فى هذا النظام. ولذا فإنه على المدى البعيد، وعن طريق التعديلات الطفيفة، يمكن للخارجين عن المجتمع أن ينضموا إلى الاتفاق العام فى المجتمع.

وهناك منظور آخر منافس فى عالم البحوث اليوم، يعرف باسم المنظور الذى يقوم على الجد (الديالكتيك).

وهو يؤمن بأن أساس الواقع الاجتماعى مادى، ويتمثل فى كيفية إنتاج الناس لمستلزمات معيشتهم، وكيفية توزيع عائد هذا الإنتاج، ونوعية العلاقات المترتبة على ذلك، وأن هذا الواقع فى حالة تغيير دائم ومستمر، ويتضمن صراعاً بين الأضداد، وهى هنا المجموعات المتعارضة فى المصالح الاقتصادية والأهداف، وهذا الصراع هو القوة المحركة للتاريخ والعنصر الفعال فى تطور الحياة الاجتماعية. والإنسان وفق هذا المنظور قادر على تغيير واقعه الاجتماعى، وعلى دفع عجلة التغيير إلى الأمام فى

اتجاه التطور الاجتماعى حسب قوانين المادية التاريخية، عن طريق فهمه لهذه القوانين، وهذا المنظور يؤمن بأن التغيير المفيد هو التغيير الشامل، وليست التعديلات الطفيفة^(٢).

وإذا نظرنا إلى البحث التربوى فى مصر، وجدنا كليات التربية تعج بكثير من الدراسات.. وفى هذه الدراسات تتعدد المنظورات: فمنها ما ينظر إلى البحث التربوى على أنه جهد كمى وفنى معقد، ومنها ما تراه كنشاط كفى بسيط، ومنها ما تعالجه فى إطار نظرية فلسفية للمعرفة أو السياسة أو الأخلاق، ومنها ما تتعامل معه من خلال أطر إحصائية ورياضية أو ضمن عمليات مبرمجة للآلة الحاسبة أو الكمبيوتر، ومنها ما تتنظر إليه كعملية أهداف وسياسات فى المقام الأول.

ولهذا فإن بحوثنا التربوية تخلو - غالباً - من المشكلات التربوية فى الواقع، ولا تتناول قضايا خاصة بالتجديد والتحديث الذى يتفق وواقع مجتمعنا، من حيث إنه مجتمع نامى، ولكنها غالباً تستمد مجالاتها من اتجاهات البحوث فى المجتمعات الغربية، ومن ثم فإنها تبدو مغتربة عن واقعنا التربوى.

وهناك عديد من هذه البحوث التى تستقر على رفوف مكتباتنا التربوية، ولكنها لم تجد أى صدى أو تفاعل مع هذا الواقع. والأمثلة كثيرة، ولعل أقربها ما يدور حول تعميم التعليم الأساسى قبل تجريبه؛ بحيث تحولت مدارسه إلى مجرد مخازن للأجهزة والمعدات التكنولوجية المستوردة، دون أن يوجه هذا الجهد والمال؛ لصالح رفع مستوى هذا النوع من التعليم، الذى يهدف إلى الإعداد للمواطنة.

وعلى الرغم من هذا الكم الهائل فى حصيللة البحث التربوى، إلا أن قليلاً جداً منها حاول أن يتطرق إلى العلاقة بين البحث ورسم السياسات واتخاذ القرارات من جهة أخرى. والملاحظ أن راسمى السياسات وصانعى القرارات يستعملون نتائج بعض البحوث؛ وخاصة البحوث التى يوجهون القيام بها، أو التى تتفق ومواقفهم السياسية واتجاهاتهم العامة.

وبالتالى، فإن المشكلة لا تتركز فى أحد الطرفين: الباحثين وصانعى القرارات، وإنما فى العلاقات الموجودة بينهما، وهى على الأخص تتعلق فى وجود قيم وأيديولوجيا مختلفة؛ فوجود منظورات مختلفة بين الباحثين من جهة وراسمى

السياسات من جهة أخرى هي المسألة الجديرة بالاهتمام، وعلى هذا يكون البحث فى بحثه. ولما كانت التربية تتصف بتعدد النظريات التربوية، فلا بد أن يتبع ذلك تعدداً فى اتجاهات البحوث التربوية، وكما أن النظريات التربوية ذات مضامين أيديولوجية، فإن البحوث التربوية تكون موجهة أيديولوجياً أيضاً.

وقد يختلف المفكرون فى معنى الأيديولوجية، إلا أنهم يتفقون، فى نهاية الأمر، على أنها تعبير - على نحو ما - عن ارتباط الفكر بالأسول الاجتماعية.

وهى تعرف بأنها ذلك الجزء من الوعى الاجتماعى، الذى يرتبط بشكل مباشر يحل المشكلات الاجتماعية الماثلة أمام المجتمع، ويخدم فى تعزيز أو تغيير العلاقات الاجتماعية. وتحمل الأيديولوجية طابعاً طبقيّاً؛ لأنها التعبير الروحى عن المصالح المادية لطبقات معينة، ومن ثم فإن الذى يحدد دور الأيديولوجية فى المجتمع - وبالتالي فى التربية - هو السؤال عن مصالح أى طبقة تعبر هذه الأيديولوجية، وعن مدى الدقة والعمق فى عكسها لمتطلبات التطور الاجتماعى الملحة، وإلى أى مدى تعبر عن مصالح الجماهير الشعبية الواسعة^(٧).

ويبقى أن الأيديولوجية هى نسق الأفكار السياسية والخلقية والجمالية والدينية، وهى عند ماركس جزء من البنية الفوقية، ومن هنا فهى تعكس العلاقات الاقتصادية، وقد تكون الأيديولوجية علمية عندما تعبر عن الطبقات التقدمية الثورية، وقد تكون غير علمية، عندما تعبر عن مصالح طبقات رجعية^(٨).

والأيديولوجية تؤثر تأثيراً مباشراً على التربية، حيث إن الأفكار السياسية لمختلف الطبقات تجد تعبيراً عنها فى نظريات التربية بوعى أو دون وعى؛ ذلك أننا يمكن أن نميز فى إطار التربية بين تربية محافظة وتربية ثورية. ولهذا فإننا نلاحظ أن هناك اتجاهًا مسيطراً فى التربية، ينطلق من مواقع المثالية فى فهمه للواقع الاجتماعى، فهو الأفكار والقيم، وهو يتسم بالثبات والسكون والتكامل والتوازن. وإن كان هناك ثمة تغيير، فيجب أن يكون فى أفكار الناس وقيمهم وعاداتهم وسلوكهم، وليس فى أبنية المجتمع وعلاقاته الإنتاجية. وعلى الإنسان أن يتلاءم ويسير النظام القائم ويستجيب له، فهو محكوم به، وليس فى مقدوره تجاوزه وتغييره، وإنما عليه الاستسلام للوضع القائم، وهذا الاتجاه قد شهد ثورة من الداخل، حاولت تغيير الأسس، التى قام عليها بناؤه

التقليدى وتصحح مساره؛ بحيث يجدد من أساليب تناوله لمعطيات الواقع الاجتماعى وبالتالى الواقع التربوى، ويتخلى عن أهدافه التقليدية فى المعرفة، لتحقيق أهداف أكثر إنسانية. ولهذا وجدنا جون ديوي فى كتابه "الديمقراطية والتربية"^(٩)، يتحدث عن المجتمع الديمقراطى، الذى يوجد فيه الدافع إلى العمل ووضوح الأهداف لدى الأفراد، وأسبقية الضبط الداخلى على الإكراه والإكراه. ومن ثم، فإنه يرى أن مواقف الفرد ووجهة نظره ليست إلا استجابة لما يحدث فى الوضع، الذى هو جزء منه، كما أن نجاحها أو إخفاقها فى العمل يتوقف على تفاعلها مع التبدلات الأخرى، التى تحدث فى المحيط.

وهكذا يتبين لنا أن قضية الالتزام الأيديولوجى أمر وارد بالضرورة بالنسبة للباحثين فى مجال التربية، سواء كانوا منظرين أو باحثين أمبيريين، فكلاهما يلتزم بالافتراضات الأساسية، التى يطرحها النظام الاجتماعى الذى ارتبط به، ولذلك فإننا نجد - على سبيل المثال - أن المنظر فى النظام الرأسمالى يحول بناء المجتمع إلى مفاهيم، ومنها يطور قضايا ونظريات تفسر هذا البناء تفسيراً محافظاً. والباحث الأمبيريقى حتى وإن لم يستخدم الإطار النظرى الذى طورته المنظر، فإن أبحاثه تتجه أساساً إلى إبراز عناصر النظام فى الواقع الأمبيريقى. وكثيراً ما يكون لهذه البحوث هدف تطبيقي يستغله الساسة فى تحقيق أهدافهم، وليس أدل على ذلك من أن الحكومة الفيدرالية فى الولايات المتحدة الأمريكية قد رصدت عام ١٩٦٢ حوالى ١٨ مليون دولار؛ لتدعيم البحوث الاجتماعية فى مقابل ١٣٩ مليون عام ١٩٦٣، ٢٠٠ مليون عام ١٩٦٤؛ لأن الحكومة تدرك أهمية البحوث فى حل المشكلات التى تواجهها^(١٠).

والمأمل للدراسات التربوية - فى هذا المنظور - يجد أنها تبدو خالية من أية تحيزات أو تصورات قبلية؛ بالتأكيد المتزايد على الحبكة المنهجية، بحيث أصبح تصميم الإجراءات المنهجية هدفاً فى حد ذاته، وليس وسيلة لتحقيق أهداف أبعد.

وإذا ما انتقلنا إلى المنظور الثانى، فإننا سنجد وظيفة مجتمعية مزدوجة للتربية، تتراوح بين الراديكالية بالنسبة لقضايا الإنسان خارج البلدان الاشتراكية، والتبرير والمحافظة بالنسبة للإنسان داخلها، حيث نجد أن قسماً لا بأس به من البحوث التربوية موجه، نحو كشف مأس وتناقضات التربية فى المجتمع الرأسمالى. كما يدرس الباحثون كثيراً من قضايا التربية فى المجتمعات النامية، سواء ما يتعلق بدراسة خلفها

وأسبابها ودور الرأسمالية في إحداث هذا التخلف، وما يتعلق بقضايا التنمية والتعبئة. وفي مقابل هذا الدور الراديكالي، نجد بعداً محافظاً للتربية في البلدان الاشتراكية، يتمثل في التبرير والمحافظة بالنسبة لقضايا الإنسان وتربيته داخل هذه البلدان، من خلال الالتزام بتوجيهات الحزب وأيديولوجيته العامة^(١١).

وهكذا.. فإن التربية كنظام معرفي ليس منفصلاً عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية والفكرية التي شهدت نشأتها وتطورها، وعلماء التربية سواء كانوا منظرين أو باحثين هم مواطنون، ومن ثم فلهم تحيزاتهم الأيديولوجية والسياسية، بحيث تأتي النظريات أو تجرى البحوث بشكل متسق مع هذه الانتماءات والتحيزات. والباحث يختار الطريق، الذي يتناسب مع طبيعة الظاهرة محل بحثه ودراسته، ويرتبط باختيار الباحث مدخله في تناول موضوع دراسته^(١٢).

ثم تقوم كل من الأيديولوجية والنظرية التربوية بتحديد دراسة الظواهر التربوية؛ بحيث نجد أن تعريف الظاهرة وأسلوب دراستها وتحديد العوامل المسؤولة عن حدوثها أو المتغيرات السببية التفسيرية، والاتجاه العام لوحدة الدراسة والتحليل، وانتهاء بالإجراءات والتوصيات، التي يصل إليها الباحث بشأن الظاهرة موضوع لدراسة والبحث، نجد ذلك أيضاً يأتي متسقاً في إطار واحد مع الأيديولوجية والنظرية التربوية، اللتين التزم بهما الباحث، وشكلاً معاً إطاره في البحث^(١٣).

ولعل ما سبق يطرح مسألة الموضوعية في التربية بشكل عام والبحث التربوي بشكل خاص؛ فإذا كان تحيز الباحث لايديولوجية معينة أمراً وارداً، فهل يؤدي هذا الانحياز إلى الموضوعية في البحث التربوي؟

إن البحث العلمي، في إطار أي علم، يهدف أساساً إلى الكشف عن الحقيقة من حيث هي عملية جدلية، يقترب فيها الفكر الإنساني على الدوام من موضوعية الظواهر الطبيعية والاجتماعية ومن تفسيرها وتغييرها، ومن ثم جعلها إنسانية. وهذه الحقيقة ليست شيئاً مجرداً، ولكنها موجودة داخل مجتمع معين ومرتبطة دائماً بمجموعات اجتماعية. ومن ثم، فإن الكشف عن الحقيقة قد يكون من شأنه الإضرار بمصالح مجموعات اجتماعية معينة، وفائدة لمجموعات أخرى. ويشهد تاريخ العلم على صحة هذه المقولة؛ ذلك أن الانحياز للكشف عن الحقيقة إنما يرتبط دائماً بالمجموعات أو

القوى الاجتماعية التي تهمها الحقيقة أو إخفائها، ومن ثم فإن السؤال يصبح: في صف من تحيز هذا الباحث أو ذاك؟

وقد درج معظم الباحثين على تناول الموضوعية تناولاً سلبياً، أي إنها لا تتحدد إلا على الوجه السلبي، فهي في نهاية الأمر غياب لكل عوامل التحيز وكشف تأثيرها، فإن تكن موضوعياً، فذلك معناه ألا تتأثر بدوافعك وعرفك وقيمك وموقفك الاجتماعي. غير أن الاقتصاد على التحديد السلبي للموضوعية أمر لا يدعمه المنطق؛ فالموضوعية العلمية موقف وحكم ولا يمكن أن تكون امتناعاً عن اتخاذ موقف أو توقفاً عن إصدار حكم، بل تدل لفظية "الموضوعية" على محتواها دلالة مباشرة؛ فالحكم الموضوعي حكم قد التزم بالموضوع المحكوم عليه، وهو يعني تقديراً لمدى قربه من أصله ومادته أي - الموضوع.

ويقدم "صلاح قنصوه" مشروعاً علمياً لحل مسألة الموضوعية في العلوم الإنسانية^(١٥)، يركز على التفرقة بين مسألتين: الأولى هي السياق أو الوعاء الذي تتشكل فيه عمليات البحث، والثانية هي المحتوى المعرفي للبحث، فأما الأولى فهي ما ينشغل به تاريخ العلم أو سوسولوجيته أو سيكولوجيته، كما تنشغل به فلسفة العلم إلى حد ما. أما الثانية فهي ما ينشغل به العلم نفسه، ففيه تتحدد قضاياها ومناهجها، وينبغي كذلك - بحسب هذه التفرقة - أن نميز في الباحث بين كونه إنساناً حياً، أو مواطناً يعمل في سياق ثقافي معين، وبين كونه عالماً يزاوِل نشاطاً، مستخدماً للغة العلم ومصطنعاً لأدواته وملتزماً بمقاييسه الخاصة.. يجب إذا التفرقة بين الوعاء والمحتوى، فما يدخل في الأول قد يكون فلسفة وأيديولوجية وقيمة، أما الثاني فلا ينبغي أن يتألف من شيء آخر سوى العلم، وما يمكن قبوله كحد أدنى لتمييز العلم، هو ما يمكن اختبار صحة قضاياها بين من يستخدم المناهج والأدوات نفسها (أو هو ما يقوم على الاتفاق بين باحثيه، ويؤدي إلى ما يثور بينهم من خلاف إذا ما التزموا أسلوبه). وعلى هذا، فالعناصر الفلسفية والأيديولوجية والقيمة ليست من شأن الموضوعية العلمية، أما العناصر العلمية فهي تخضع للتثبيت، ومن ثم الاتفاق وبالتالي فهي تتعلق مباشرة بقضية الموضوعية. ومن ثم يجب أن نميز بين ما هو علمي عن غيره، بما يجعل غير العلمي عاجزاً عن التدخل المباشر في القضية العلمية، ويكون ذلك بصياغة قضايا العلوم الإنسانية على

النحو الذى لا يجعل الحكم عليها بصياغة قضايا العلوم الإنسانية، على النحو الذى لا يجعل الحكم عليها قائماً على مقاييس الفلسفة أو الأيديولوجية والقيم، وهذا يعنى أن نطوع العلمية لشروط الغرض العلمى الذى يقبل التحقق من صحته، وكل ما لا يقبل هذا التطويع يظل خارج العلم، فهى إذا دعوة إلى الانفصال لاستعيد الاتصال؛ حيث يتم تخلص العناصر المتشابهة والفلسفية والقيمة من ناحية، ومحتوى النظرية من ناحية أخرى، ثم المضى بعد ذلك إلى إعادة خطوط الاتصال؛ فى محاولة لإنشاء لغة علمية مشتركة يتعامل بها المختلفون فلسفياً أو أيديولوجياً.

ويتساءل صلاح قنصوه بأن هناك من يتجاوز وضعه الطبقي؛ ليلتزم التعبير والدفاع عن طبقة أخرى. ولا ندري كيف استطاع أن ينطلق من أسرار أيديولوجية طبقية؛ لى يقع فى أسر أيديولوجية طبقة أخرى.

ونجيب بأن الذى يحدد هذه الانطلاقة هو الرؤية العلمية الصحيحة لحركة التاريخ؛ فالمفكر أو العالم أو الباحث الذى ينتمى إلى طبقة تؤدى دوراً صاعداً فى التطور الاجتماعى، سيقف فى صف الواقع الموضوعى (الطبقة البرجوازية فى بداية نشأة الرأسمالية على أنقاض الإقطاع)؛ لأن أيديولوجية هذه الطبقة تكون معنية بكشف الواقع وفهمه. أما الباحث الذى ينتمى إلى طبقة هابطة، استنفذت دورها التاريخى فإنه سيعمل على تحريف الواقع والحقيقة حتى يلائم مصالح طبقته.

وإذا كانت الموضوعية تعنى كشف الواقع، وتصويره إلى أقرب ما يكون عليه بالفعل وإصدار حكم عليه بناء على ما توافر عنه من معلومات وبيانات، فإن محك أو معيار الموضوعية يكون الواقع الاجتماعى؛ ما أندثر منه وما هو حاضر، وما هو آت أو فى سبيله إلى الانبثاق. والعلم فى هذا لا يكون تسجيلاً أو انعكاساً للواقع فحسب، ولكنه إضافة وإبداعاً جديداً لفهم الواقع وتطويره. ومن ثم، فإن معيار الموضوعية يمكن أن ينسحب أيضاً على الأيديولوجية ذاتها، بحيث يمكن أن نميز بين أيديولوجية علمية وأخرى غير علمية؛ فالأيديولوجية التى تقوم على أساس فهم مثالى للعالم (الطبيعة والمجتمع معاً) لا يمكن أن تكون علمية. فى مقابل علمية الأيديولوجية، التى تركز على أساس فهم مادى للطبيعة والمجتمع معاً؛ انطلاقاً من حل المسألة الأساسية للفلسفة حول علاقة الفكر بالوجود وأيهما أسبق؟ والإجابة عن هذا السؤال تحدد الرؤية الفلسفية

للعالم؛ باعتبارها أمًا مثالية تتجاوز الواقع أو مادية تتعامل مع الواقع بهدف تطويره أو تغييره^(١٦). وبالتالي يمكن القول بأنه ليس ثمة مبرر للفصل، الذي ذهب إليه صلاح قنصوه بين العناصر الفلسفية والأيدولوجية والقيمة من جهة، والعناصر العلمية من جهة أخرى؛ ذلك أن النظرية التربوية تستقى مسلماتها الأساسية من طبيعة الرؤية الفلسفية التي تتضمنها الأيدولوجية. فإن كانت الأيدولوجية علمية، فإن النظرية التي تبنى على أساسها تكون هي الأخرى علمية، ومن ثم تكون صحة النظرية رهينة بسلامة الأيدولوجية.

ذلك أن مسألة الانحياز الأيدولوجي والموضوعية يتوقف حلها على نوع الأيدولوجية، التي ينحاز إليها الباحث. وبالتالي لا يوجد تعارض بين الانحياز الأيدولوجي والموضوعية؛ فمن الممكن أن يكون الباحث منحازاً أيدولوجياً وموضوعياً في الوقت نفسه.

وهكذا فإن التذرع بالحياد الأكاديمي وموضوعية المعرفة التربوية يعنى الاستسلام للأوضاع الراهنة، في حين أن التربية لا تستطيع أن تؤدي مهامها بنجاح دون التزام أيدولوجي محدد وواضح. إن مثل هذا الالتزام هو القادر على تحديد أولوية المشكلات التي تساعد على الانطلاق، وهنا تطرح قضية الديمقراطية - مرة أخرى - باعتبارها ضرورة لوجود الدافع إلى العمل ووضوح الأهداف لدى الباحثين، ومن ثم يتاح لهم فرصة النمو الحر وبعيداً عن اساليب الضغط والإجبار؛ فالديمقراطية بالنسبة للجميع هي الوسيلة الوحيدة التي تحفظ للإنسان كرامته، حتى يكون قادراً على الإنتاج الفكري، والتي تجعله قادراً على النهوض بالمسؤوليات، ومن ناحية أخرى فإن الديمقراطية دون تربية سليمة تفقد مضمونها، ومن هنا تأتى أهمية التعلم من حيث إنه الوسيلة الأساسية لتزويد الفرد بالقدرة على المشاركة في تسيير أمور مجتمعه.

المراجع

- 1- Archambault, R. D.: Philosophical Analysis and Education. Rout and Keg. Paul, 1972, p. 88.
- ٢- سيد سعيد: "مطلب وإشكاليات الديمقراطية فى الوطن العربى"، المستقبل العربى، العدد ٥٨، ديسمبر ١٩٨٣، ص ١٧.
- ٣- فؤاد البهى السيد: "البحث التربوي: مشكلاته - أهدافه - أنواعه" آراء حول البحوث التربوية، القاهرة، إدارة التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩، ص ١١.
- ٤- محمد الهادى عفيفى: "التربية والتغير الثقافى"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٣، ١٩٧٠، ص ٢١٥.
- ٥- رشدى لبيب: "أنواع البحوث التربوية ومجالاتها"، آراء حول البحوث التربوية، مرجع سابق، ص ٣٥.
- ٦- سمير نعيم أحمد: "النظرية فى علم الاجتماع - دراسة نقدية"، القاهرة، دار المعارف، ط ٣، ١٩٩٢، ص ٤٦.
- ٧- سمير نعيم أحمد: "محاضرات فى المنهج العلمى فى البحوث الاجتماعية"، استنسل، غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس، ١٩٨٠، ص ٩.
- ٨- مراد وهبة وآخرين: "المعجم الفلسفى"، القاهرة ط ٢، دار الثقافة الجديدة، ١٩٧١، ص ٣٦.
- ٩- جون ديوى: "الديمقراطية والتربية"، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٤، ص ١٣١.
- ١٠- أحمد عبد الله زايد: "الاتجاهات النقدية الحديثة فى علم الاجتماع الغربى دراسة لمشكلة النظام" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب - جامعة القاهرة، ١٩٧٦، ص ١٢٥.
- ١١- عبد الباسط محمد حسن: "أصول البحث الاجتماعى"، القاهرة، مكتبة وهبة، ١٩٨٠، ص ٣٢٠.

١٢- نادية سالم: "إشكاليات استخدام تحليل المضمون في العلوم الاجتماعية" مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الثالث، سبتمبر ١٩٨٣، ص ٤٤.

13- Whitty ad Young: **Exploration in the Politics of School Knowledge**, England, Noiferton books, 1980, p. 74.

14- Barton and others (ed.): **Schooling Ideology and the Curriculum**, England, Falmer press, 1980, p. 69.

١٥- صلاح سليمان قنصوه: "الموضوعية في العلوم الإنسانية" - عرض نقدي لمناهج البحث، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠، ص ٣١٤ - ٣٥٨.

16- Apple, M. W. **Ideology and Cirriculum**, London, Rout. and Kegan Paul, 1979, p. 109.

التقرير الختامى

د. شبل بدران

د. كمال نجيب

يتضمن هذا التقرير الختامى المناقشات والتعقيبات التى دارت فى المؤتمر، وأبرز المجالات والاتجاهات التى أسفرت عنها المناقشات التى دارت بين جمهور الحاضرين والمعقبين وأصحاب الأبحاث والدراسات. ويعالج التقرير هذه المناقشات، وفق المحاور الستة الرئيسية التى دار حولها، وهى مرتبة كما يلى:

- ديمقراطية التعليم فى الفكر التربوى المصرى.
- الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية.
- الديمقراطية ومشكلة الأمية.
- الممارسة الديمقراطية فى التعليم العالى.
- ديمقراطية الإدارة التعليمية.
- نحو تعميق الديمقراطية فى المدرسة والمجتمع.

والتقرير يعرض لأهم الأبحاث فى نقاط رئيسية متبلورة، من خلال المناقشات التى دارت، والتى أستقر عليها رأى الحاضرين من الجمهور والمعقبين وأصحاب الأبحاث. وهذا التقرير أيضاً لا يقدم توصيات رسمية؛ لأنه يحاول بلورة معالم اتجاهات المؤتمر التربوية وإيضاح الأزمنة الحقيقية، التى تهدد كيان التربية فى مصر فى علاقتها بموضوع الديمقراطية.

١ ديمقراطية التعليم فى الفكر التربوى المعاصر

أبرزت المناقشات التى دارت حول هذه القضية النقاط التالية:

- فى البلدان الصناعية المتقدمة يسود الاتجاه الوظيفى التقليدى فى العلوم الاجتماعية بوجه عام والعلوم التربوية بوجه خاص. ويرتبط هذا الاتجاه بنمط الهيمنة الرأسمالية ويندمج فى نسيجها؛ حتى أصبح جزءاً لا يتجزأ من تلك الهيمنة. ولذلك ما أن تفجرت الأزمات والمآزق السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى هذه البلدان فى مطلع الستينات، وأدت إلى اهتزاز أنماط الحياة السياسية والاجتماعية المهيمنة حتى ارتبكت هذه العلوم الوظيفية ووقعت فى أزمة عنيفة، وبدأت أزمة الاتجاه الوظيفى فى العلوم الاجتماعية والتربوية واضحة فى عزه عن تفسير الوقائع التربوية الجديدة، التى حدثت بفعل الأزمة الشاملة فى موجة النقد الأميريكية والأيدولوجية التى وجهت إليه.

- أن الاتجاه الغالب على البحوث التربوية المصرية اتجاه مستورد ومشتق من الاتجاه الوظيفى، هو الاتجاه الوصفى العلمى الذى يتخذ من الإحصاء منهجاً وطريقة. ويقوم هذا الاتجاه على تحديد متغيرات بعينها تحديداً إجرائياً ثم تتبين العلاقة الإحصائية بين هذه المتغيرات.. ولقد أكد الحوار نظرية التساؤل الذى يطرحه الجيل الجديد من الباحثين عن فاعلية هذا المنهج الأميريكى وأدوات البحث التقليدية. ففى كثير من الأحيان، يودى هذا الأسلوب إلى عجز الباحث عن تفسير نتائجه؛ فالبحث الوضعى العلمى يجب أن يتم من خلال نظرية. والبحث العلمى ليس وصفاً فحسب، وإنما تأويل وتفسير - وهنا يأتى دور الأيدولوجيا؛ فالتفسير لا يتحقق إلا فى إطار أيدولوجى؛ أى بالرجوع إلى المجتمع الكبير ودونه يصبح البحث التربوى ضحلاً للغاية.

- أن الأصل فى المآزق التربوى المصرى هو ذلك القيد، الذى يربط اقتصادنا بالنظام الرأسمالى العالمى عن طريق التقسيم الدولى للعمل. هذا القيد له آثاره الخطيرة والمهمة على أسواق العمالة وعلى نظامنا التعليمى. وما يعتقد العلماء الأمريكيون أنه انعدام لكفاءة أسواق العمالة والبناءات التعليمية فى البلدان النامية - ومنها

مصر - مرده الواقع، ليس عدم مسايرتها لمنطق التحديث الأمريكى، وإنما لهذه الأشكال الرأسمالية التحديثية المستوردة والتي تم تكييفها - تحريفاً وتشويهاً - لتناسب ظروف الاقتصاد النامى، وبالدرجة الأولى لسد حاجات البرجوازية المحلية والشركات المتعددة الجنسية. وربما يكون العائد الاقتصادى المحلى لخدمة الدول الصناعية والحفاظ على السيطرة على المصادر المحلية بواسطة رأس المال الأجنبى. إن النموذج التربوى الغربى، شأنه شأن النموذج الاقتصادى الغربى، لن يفلح ببساطة؛ لأنه يرتبط عضويًا بالنظام الرأسمالى العالمى، الذى لا يفيد منه شعوب هذه المجتمعات قيد أنمله، وارتباطه بهذا النظام يفضى إلى إنتاج نوعيات من البشر، تختلف ومتطلبات وظروف مجتمعاتهم.

- تهتم الحركة التربوية النقدية المنتشرة فى الأوساط الأكاديمية الدولية اليوم؛ لمناهضة الاتجاه الوظيفى بأهمية التحليل الاجتماعى للمعرفة المدرسية، التى توزعها المدارس على تلاميذها.. وفى هذا الخصوص، يجدر برجال التربية فى مصر التخلّى عن الفكرة التقليدية عن حياد محتوى المواد الدراسية. إن المناهج التربوية مثقلة بالمعانى السياسية والاجتماعية؛ فلا مغزى البتة للتمييز بين المعرفة المدرسية والمحتوى الأيديولوجى لها. وعلى ذلك، ليس من المنطقى تقويم هذه المعرفة بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة، ويشير التحليل الاجتماعى والسياسى للمعانى المتضمنة فى المعرفة المدرسية إلى قيام الفئات الاجتماعية صاحبة الثروة والسلطة بإضفاء الشرعية على وجهات نظرها ومبادئها. ويعنى ذلك تعرض التلاميذ لأفكار ومعارف، تخدم فى إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعى الحالى. وعلى ذلك يتحتم على المتخصصين فى المناهج والمهتمين بتحقيق ديمقراطية المنهج توجيه دراساتهم على مستويين: يتعلق الأول بالنظر فى ديمقراطية المعرفة المدرسية وتمثيلها اجتماعياً لكل الطبقات الاجتماعية، ومن ناحية أخرى يتعين تحليل أسس توزيع المعرفة على الطلبة من الطبقات الاجتماعية المختلفة وقواعد هذا التوزيع.

- كان من أبرز النقاط التى طرحت خلال الحديث حول هذا المحور، تلك المتعلقة بالدعوة التى يجب أن توجه لرجال البحث التربوى فى مصر من أن مجتمعنا فى

حاجة فعلاً إلى علم اجتماعي، قادر على معرفة الطرق، التي تعمل بها بنى الهيمنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية لاستغلال الانسان وتغريبه وتحطيم قدراته، وأن على العلم أن يتجه نحو إقامة مجتمع إنساني حر، ويجب أن يتعرف على واقع الإنسان ككل وعلى نشاطه الواعي؛ ذلك أن الإنسان بطبيعته يكافح دائماً كل أنواع السيطرة كما يحرر نفسه. ولقد تبلور الهدف من هذه الدعوة في ضرورة تحمل التربية لمسئولياتها في تحرير الإنسان المصري من كافة صنوف القهر والاستبداد.

٢ الديمقراطية وتكافؤ الفرص التعليمية

لقد أوضحت وأبرزت المناقشات والتعقيبات التي دارت حول هذا المحور، جملة من القضايا الأساسية، أهمها:

- هناك تصور ما زال يسيطر على كل أنظمة التعليم في العالم، وهذا التصور يقوم على حجة مؤداها: أن توزيع الناس من حيث القدرات العقلية يتم وفق ما يعرف بمنحنى الناقوس؛ حيث يوجد في طرف قلة تمتلك القدرات في أعلى مستوياتها. وعلى الطرف الآخر قلة تمتلك القدرات في أدنى مستوياتها. وبينما تقع الغالبية العظمى من الطلاب، وهذا الفكر يسيطر وما زال يسيطر على كل أنظمة التعليم في العالم الرأسمالي. إلا أنه في الآونة الأخيرة بدأت تنثار حوله الشكوك، وهي شكوك جادة تجعلنا نعيد النظر في هذه الحجة - الفكرة - تماماً. والدليل على ذلك دراسات وأبحاث عديدة تمت وتتم في كثير من بلدان العالم؛ للكشف على أن ما يحكم عليهم بامتلاك القدرات في أدنى مستوياتها كلهم من فئات اجتماعية فقيرة. وفي فرنسا بالتحديد عديد من هذه الدراسات، دراسة بورد وپاسرون واستلاب وغيرهم ممن ينتمون إلى الفكر التربوي النقدي. وكان لدراسة "ميشيل تور" عن الذكاء أثر بالغ في دحض هذه الحجة والفرضية؛ حيث برهنت على أن هذه النظريات القديمة على أساس حتى الصفات الوراثية حسب نظرية "جاردنر" غير صحيحة.

- أن المنطلق الذي يجب أن نضعه نصب أعيننا عند دراسة تكافؤ الفرص في التعليم - ولا بشكل قديماً على فكرنا - هو الواقع المصري بكل همومه ومتاعبه، هذا الواقع يشكل البداية والنهاية لكل جهد تربوي. وتأتي النظريات بعد ذلك خادمة لهذا الواقع المعاش.

- يجب إعادة النظر في مفهوم تكافؤ الفرص التعليم وفق الدراسات والأبحاث النقدية؛ لأن ذلك الفكر سوف يضعنا أمام حقيقة، أن القدرات تتشكل بين الإنسان وبينته، وكم من القدرات سوف تنشأ في المستقبل، من أين تنشأ؟ من الحوار بين الإنسان والتعامل مع البيئة الإنسانية والثقافية.

• يترتب على ذلك أننا لسنا بحاجة الآن لأن نفرز الطلاب، ونوزعهم على مراحل التعليم المختلفة، فالاختبارات الموضوعية وغير الحياضية، والتي تنتمى إلى أيديولوجيا واضعها تقوم بعمليات الفرز الانتقائي والطبقي؛ لتضع الأغنياء فى نوعية التعليم النظرى - تعليم الصفوة - والفقراء فى التعليم الحرفى اليدوى. وبناء على ذلك، نحن فى حاجة إلى تغيير نمط القيم السائد والمتهرىء والمنحاز نحو العمل النظرى العقلى، تغيير هذا النمط بشكل جماعى؛ لكى يصبح العمل اليدوى فعلاً وقولاً عملاً شريفاً، يمكن أن يؤديه الأغنياء قبل الفقراء.

• أن مسلمة ربط التعليم بحاجات المجتمع - ولقد قدمت الأبحاث المعروضة مبررات اقتصادية وسياسية ونفسية وإدارية لذلك الربط - تتعارض أمام اختيار - كيف نوفق بين حاجات الفرد كفرد وحاجات المجتمع كمجتمع؛ حيث لا يمكن تجاهل حاجات كل من الفرد والمجتمع على حدة، ولكن يمكن أن نضع أيدينا هنا على حل يمكن قبوله، ألا وهو: أن التعليم العام من سن ١٥-١٨ سنة لو أخذ شكل التعليم العام المكفول لكل فرد فى المجتمع، فلسفة البولوتكنيك - التى تقوم على أن تعطى نوعاً من الإعداد المتوازن المفتوح، وينخرط الإنسان فى العمل بعد نهاية المرحلة الثانوية، وفى داخل مجال العمل والخبرة والحوار مع العمل ومطابقة النظريات مع الواقع، هذا كله يعطينا بداية لحلول طيبة، يمكن أن تخرجنا من الأزمة التى نحن بصدها فى تعليمنا المصرى.

وليس من الضرورى بعد ذلك أن يكون هناك ربط حتمى بين الحاجات الاقتصادية وحاجات البشر، إنما الإنسان يخرج إلى العمل بعد الإعداد المتوازن فى سن ١٥-١٨ سنة، ويكتسب مهارات وقدرات أخرى أساسية، لم تكن موجودة لديه من قبل.

• "أن هؤلاء الذين يشجعون التعليم الفنى فى البلاد النامية، هم هؤلاء الذين لا يضار أولادهم من هذا النوع من التعليم".

إن هذه الكلمة التى أوردها "أومس Omus"، أحد العاملين فى اليونسكو تعبر بحكمة وبجلاء على أن الفكر التقليدى الطبقي والفتوى، الذى يرى أن أولاد الفقراء عادة فى ظل النظام الرأسمالى هم القوى العاملة، والتى لا يعود عليها فائض القيمة بشكل يضمن لها حياة كريمة وحررة، وهذا الفكر أصبح محل نقد وجدل فى المجتمع

الرأسمالي ذاته. وعليه فإن الفكر أصبح محل نقد وجدل في المجتمع الرأسمالي ذاته. وعليه.. فإن الفكر التربوي الجديد - النقدي - أصبحت التنمية فيه تعنى تنمية الإنسان كإنسان بمعنى تحريره من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه؛ أى تحرير شروط الحياة للإنسان، وأصبح معروفاً لدينا أن ربط التعليم بالاقتصاد دعوة تبناها الصفوة التى كانت ضد الأفكار الليبرالية، هؤلاء الذين تبذروا أفكار "جون ديوى" سمحوا لرجال الأعمال أن يصبوا عليهم جام غضبهم، وانطلقوا بعد ظاهرة "سبوسنك" وأخذوها ذريعة للفشل ودعوة عليها كبار القوم.. التعليم الوظيفى تمهين للتعليم على كل المستويات، ووفروا لأولادهم التعليم المفتوح حسب نظريات "بياجيه"، وهم يصدرون حالياً فى البنك الدولى تلك الأفكار ويقهرون شعوبهم ويقهرون حتى الفكر الليبرالى - هؤلاء هم الذين يقهرون المجتمعات المتخلفة والنامية، ويقولون الآن إن التخمة فى التعليم فى العالم الثالث هى سبب الأزمة الاقتصادية، وابتكروا صيغة التعليم الأساسى وبعده التعليم التدريسى، ويترك للصفوة أن تدرس اللغات والتعليم النظرى.

- أن طرح المفهوم الشامل لتكافؤ الفرص التعليمية رهن بتحقيق أرضية اجتماعية واقتصادية محددة؛ بمعنى أن المفهوم الشامل يعنى المشاركة والممارسة من جانب كل فرد فى مناسط الحياة المختلفة. وهو رهن بتغيير جذرى فى المجتمع، تحقيق المجتمع الاشتراكى، الذى يأخذ بالمفهوم الشامل لتكافؤ الفرص التعليمية سيصبح رهنًا بتحقيق مجتمع تصورى، لم يوجد بعد. ومن هنا فإن هناك نضالات اقتصادية واجتماعية وسياسية، علينا أن نخوضها أولاً قبل الحديث عن المفهوم الشامل فى تكافؤ الفرص التعليمية. ويمكن أن نطرح بعض التصورات البديلة أو المعايير لتكافؤ الفرص التعليمية فى المجتمعات المتخلفة، منها:

المعيار الأول:

المشاركة أو التمثيل النسبى للسكان والطبقات الاجتماعية المختلفة؛ فالتمثيل النسبى للفئات الاجتماعية مثلاً فى بولندا حيث يوجد بالتعليم الثانوى العام ٥٠% من أبناء الفلاحين و ٢٠% من أبناء العمال. ولا بد أن يحترم هذا التمثيل النسبى للفئات

الاجتماعية حسب حجمها في المجتمع، لكي تكون هناك فرص متكافئة لكل فئات المجتمع. وتشارك فيه كل المؤسسات الاجتماعية حسب نسبتهم في السكان؛ نظراً لأن الفئات أو الطبقات الفقيرة والمطحونة، التي عانت وما تزال تعاني الحرمان بكل أنواعه منذ عهد الاستعمار حتى الآن.. وعليه فإنه يجب تمثيلهم حسب حجمهم في السكان بأحد المعايير الواضحة والصحيحة لتكافؤ الفرص في التعليم.

المعيار الثاني:

الاستمرار في المدرسة وليس دخولها فقط - حينما نتحدث عن معيار شامل للتربية يجب أن نسأل: كيف تكون المدرسة متاحة ليس بدخولها، ولكن بالاستمرار فيها بنجاح وفق المعايير الموضوعية لتقييم النجاح.. كيف ينجح المجتمع في تصفية العوائق المختلفة، التي تحول دون دخول أبناء الفقراء التعليم.. هناك عوائق عديدة مادية، مجانية التعليم بنك الطلبة، الدروس الخصوصية، وميكانيزم طبقى لتكريس امتيازات معينة عن طريق استخدام المدرسة.

المعيار الثالث:

تنقية الجو المدرسى عن طريق تخليصه من كل النظريات المعوقة للفكر الجديد، لبناء الإنسان بناءً متوازناً، وإبداله بفكر، وما يرتبط بهذا الفكر من تكنولوجيا تخدم بالدرجة الأولى أطروحة الإنسان وتحريره وبناءه بناءً متوازناً، بالإضافة إلى ذلك يكون المعيار الأساسى الذى ركزت عليه الأبحاث هو المشاركة - الإنسان يشارك في العملية التربوية مشاركة فعالة، منذ اختيار أهدافها ومحتواها والاستمتاع بعائدها والنتائج المترتبة عليها.

المعيار الرابع:

لم يعد تكافؤ الفرص في التعليم يعنى الفرصة الواحدة في دخول المدرسة، ولكنه أصبح تكافؤ الفرص في الحياة وفي المشاركة في إدارة المجتمع، تكافؤ الفرص يعنى إزالة الحواجز المادية أمام الفقراء والكادحين؛ لكي يساهموا في دخول المدرسة والاستمرار فيها وتنظيم شئون المجتمع.

المعيار الخامس:

المساواة في الفرص التعليمية تعنى بالضرورة المساواة في الشروط الاجتماعية لإقامة أية حياة إنسانية مقبولة، فإنه لا يمكن تصور تكافؤ الفرص في مجتمع يحصل فيه ٥% من مجموع سكانه على ٢٢% من جملة الدخل القومي. ومن هنا، فإن تكافؤ الفرص التعليمية يعنى في التحليل الأخير تحقيق العدالة الاجتماعية في المجتمع، الذي اختل فيه الميزان الاجتماعي، وأصبح نظام التعليم منحازاً أيديولوجياً تجاه القلة، التي تملك الثروة والسلطة..

٣ الديمقراطية ومشكلة الأمية

أوضحت المناقشات والتعقيبات التي دارت حول هذا المحور أهمية وضرورة مجموعة من القضايا المهمة، منها:

- أن فهم قضية الأمية في مصر بأبعادها الثلاث، الابدئية والوظيفية والسياسية، لا يمكن أن يتم إلا من خلال التعرف على البنية الاجتماعية والاقتصادية، التي أفرزت الأمية في مصر، وكذلك التعرف على بنية النظام السياسي وعلاقة قضية الأمية بالوعي الاجتماعي والسياسي عند الطبقات الاجتماعية، وكذلك الطبقات الاجتماعية التي كانت ضحية الأمية، وكذلك التعرف على آثار هذه الظاهرة على المشاركة السياسية، سواء في الحقبة الليبرالية أو بعد يوليو ١٩٥٢.
- التاريخ المصري الحديث ملئ بالعديد من التجارب، التي خاضها الحزب الوطني - مصطفى كامل ومحمد فريد - في صيغة مدارس الشعب الليلية؛ حيث كانت تهتم ببيت الوعي السياسي في أذهان الدارسين والوعي الاجتماعي، وكانت هذه التجارب أثناء الاحتلال البريطاني لمصر. والتجربة التي تمت في عام ٢٩-١٩٣٠ بتشكيل جماعة الفلاح لمشروع القرى، الذي تطور فيما بعد إلى حزب الفلاح الاشتراكي، وتجارب طلبة الجامعة المصرية بزعامة أحمد كامل قطب شقيق الدكتور يوسف صلاح الدين قطب، وكذلك تجربة الدكتور عبد العزيز القوصي. إن تاريخ مصر الحديث يشهد بأن هناك تجارب جادة، تمت لفهم ومحاولة القضاء عليها في الحقبة الليبرالية - إلا أن برلمانات ما قبل ١٩٥٢، والتي كانت تشكل في غالبيتها من كبار ملاك الأراضي الزراعية، كانت تضمن على التعليم الأولى والشعبي والأمية وتقطر تقطيرًا شديدًا في تعليم الشعب المصري؛ حيث إن ذلك كان سوف يؤثر على إنتاجية الزراعة لهؤلاء الملاك الكبار.
- إن الخطأ التاريخي الذي وقع فيه نظام يوليو ١٩٥٢ من مشكلة الأمية؛ حيث ركز على الأمية الأبجدية، وأغفل الاستفادة تماماً من تجارب الدول النامية والمشباهة أو التي كافحت الأمية، سواء كانت تتبع ايدولوجية ليبرالية أو اشتراكية.

- أن الأحزاب المصرية الحالية لم تهتم في برامجها نظرياً أو عملياً عن طريق الممارسة بأية جهود حول قضية الأمية. ولقد غاب في معظم برامج هذه الأحزاب تماماً موضوع الأمية، ويتحمل الحزب الوطني - أنور السادات - باعتباره الذى يحكم البلاد من منتصف السبعينيات، وبملك كافة القرارات والمقدرات مسئولية عدم التعامل مع المشكلة؛ باعتبارها قضية قومية سياسية واجتماعية فى المقام الأول. وهذا يقودنا إلى أهمية بروز الجهد الشعبى الذاتى خارج النطاق الرسمى، حيث إن تجارب بلدان العالم الثالث ولاسيما أمريكا اللاتينية بقيادة المربى "پاولو فريرى" تركز على أمية معالجة المشكلة خارج النطاق الرسمى؛ حيث إن الجهود الشعبية لهؤلاء الفقراء هى وحدها الكفيلة بإحداث هزة فى تلك المفاهيم الخاطئة حول الأمية.
- أن قضية الأمية لم تعد فى جانبها الأبجدي فقط ولا الوظيفي فقط، بل تجاوزت ذلك للتمحور حول الأمية السياسية المرتبطة بالمشاركة السياسية والوعى الاجتماعى للفئات المطحونة حيال الظروف، التى تؤدى إلى استغلالها وقهرها اقتصادياً واجتماعياً. إن هذا المفهوم الأخير للأمية يتضمن فى إطاره العام الأمية الأبجدية والوظيفية، لأنه لا يمكن أن تمحى الأمية بمعناها السياسى فى غياب عن البعدين الأوليين، أما قضية الفهم الخاطيء للأمية بمعناها الوظيفي من حيث زيادة الإنتاج ودفع عجلة التقدم فى التجمع، فإن ذلك لا يعدو إلا أن يكون شعار رفعته البرجوازية؛ لتحقيق أكبر مكسب مادي من القوى المنتجة فى المجتمع.
- فإن الحديث عن زيادة الإنتاج لا يمكن صحيحاً فى غياب العدالة الاجتماعية، وغياب نظام اقتصادى اجتماعى يحقق العدل للغالبية العظمى من جماهير الشعب.
- لن تنجح أى دعوة لمحو الأمية، إلا إذا ارتبطت بالعملية الديمقراطية، بدعوة كافة التنظيمات والنقابات لكى تصنع حركاتها الاجتماعية، وكل تنظيم يعبئ داخلياً وكذلك يجب ألا نصادر على حق أى قوى اجتماعية فى تكوين تنظيماتها الشعبية، من هنا ومن هنا فقط تستطيع أى عودة لمحاربة الأمية أن تجد لها مؤيدين ومدافعين، حيث إن الطبقات الاجتماعية المطحونة صاحبة المصلحة فى محو الأمية سوف تعد طليعة ثورية للقضاء على الأمية بأبعادها الثلاثة؛ لأن الفهم

البرجوازي للامية بمعناها الأبجدي والوظيفي، والذي تتبناه عديد من المنظمات والهيئات الدولية لن يحل المعضلة، حيث إنه فى النهاية لا يتعارض مع سيطرة ونفوذ رأس المال فى البلاد المتخلفة، ومنها مصر طبعاً.

- أن المجتمعات التى صنعت ثورة تحررية تقدمت، مثل: كوبا وتنازانيا والصين، واستطاعت أن تقطع أشواطاً طويلة فى ذلك الأمر، وكذلك المجتمعات التى لم تحقق الثورة بعد وبها حركات شعبية كبيرة، مثل أمريكا اللاتينية قامت بتجارب أخرى عديدة؛ ففي أمريكا اللاتينية تم التعاون مع الكنيسة فى القضاء على الأمية، وتم ذلك كله من خلال ثورة شعبية تطالب بالتغير للنظام الطبقي فى المقام الأول.
- إن غياب التحليل الاجتماعى الطبقي لفهم مشكلة الأمية، لا يؤدي بنا إلى أى تقدم؛ لأن العلم غير محايد، وتأسست عليه حضارة غير محايدة. ولقد نشأ العلم لحل مشكلات الإنسان، بدءاً من الفلسفة إلى فروع علم الاجتماع، التى نشأت فى النهاية لحل مشكلات الإنسان أيضاً. وانعكس ذلك على العلم ذاته ومشكلات الإنسان نختلف عليها، ومن هنا نطرح الأسئلة.. لماذا هذه المشكلة فى مجتمع ما دون غيره؟ ولماذا حلت المشكلة فى مجتمع دون آخر؟ وهل هناك طبقات أو فئات اجتماعية بعينها، تستفيد من بقاء الأمية على حالها؟ لا شك أن الإجابة عن كل تلك الأسئلة لا يمكن أن تكون بغير فهم دور العلم والعلم الاجتماعى والأيدولوجيا السائدة فى أى مجتمع من المجتمعات.

٤ الممارسة الديمقراطية فى التعليم الجامعى

وفى هذا المجال لقد دارت المناقشات والتعقيبات حول جملة من القضايا المهمة والمحورية، أهمها:

- إن العلاقة بين الجامعة والمجتمع علاقة جدلية فى أساسها؛ بمعنى أن ما يصيب الجامعة من تدهور قيمي وعلمى وبحثى هو نتاج طبيعى لما يفرزه المجتمع من سلبيات على الجامعة ودورها كمؤسسة اجتماعية، تلعب دوراً طليعياً فى بلدان العالم الثالث، ويناط بها مهام ثورية محورية فى مواجهة قضايا مجتمعية عديدة كالعدل الاجتماعى والحريات الديمقراطية والعامه، وشيوع المناخ الملائم لتطور وتقدم المجتمع بما يحقق مصالح الغالبية العظمى من سكانه.
- نشأت جامعات العالم الثالث عموماً - ومصر خصوصاً - نشأة وطنية فى ظل صعود البرجوازية والحركة الوطنية، التى وضعت أمامها هدفاً أساسياً؛ تمثل فى الاستقلال السياسى عن القوى الاجنبية والاحتلال البريطانى خصوصاً، والدليل على ذلك المعارك الوطنية التى خاضتها الجامعة المصرية، متمثلة فى معارك طه حسين عميد كلية الآداب فى الثلاثينيات مع رئيس الوزراء أسماعيل صدقى. واستقالة أحمد أمين عميد الآداب احتجاجاً على نقل بعض الأساتذة، ولقد لعبت الجامعة المصرية دوراً مبرزاً فى الصراع السياسى.. ولقد غاب هذا الدور بعد تأميم دور النقابات المهنية والجامعات والمنظمات بعد يوليو ١٩٥٢ حتى اليوم للدرجة، التى بارك فيها رؤساء بعض الجامعات وأصحاب رأى نقل ٦٤ أستاذاً من الجامعة إلى وظائف خارجها؛ مما دعم دور السلطة السياسية فى احتواء وقمع الحريات العامة والحريات الأكاديمية بوجه خاص.
- جاءت غالبية البحوث معتمدة على المراجع العلمية الغربية التى عالجت قضايا الجامعة والسلطة السياسية والحركات الطلابية، ودور المعلم الجامعى. ونظراً لأن جامعات البلدان الرأسمالية، والتى هى جد مختلفة عن جامعات العالم الثالث؛ فمن حيث التمويل: تقوم الهيئات والمؤسسات الرأسمالية بتمويل الجامعة، ومن هنا فهى تضمن ولائها وتبعيتها لها بعكس جامعات العالم الثالث، الذى تقوم الدولة بهذا

الدور، وهي تسعى وتنشد ولاء الجامعة لها من نفس المنطق، ومن هنا فإن القياس على الجامعات الرأسمالية قياس بفتقد الكثير من الصواب والموضوعية.

• ولقد غاب عن غالبية الدراسات المقارنة، بين ما يتم في مصر وبلدان أخرى شبيهة في أمريكا اللاتينية وأفريقيا وآسيا، وهذه المقارنة كانت لازمة بحكم طبيعة ونشأة الجامعات في بلدان العالم الثالث - وتشابه إلى حد كبير - الظروف الموضوعية والذاتية لعلاقة الجامعة بالسلطة السياسية والحركة الطلابية.

• كما أوضحت المناقشات والتعقيبات أن جامعات العالم الثالث نشأت تاريخياً في إطار النضال الوطني ضد الاستعمار الاجنبي، وتعبيراً عن الرغبة في دعم ثقافة وطنية مزدهرة معادية للتبعية الثقافية للغرب الاستعماري. هذا الطرف التاريخي والأساسي الذي دونه يصعب فهم أوضاع الجامعات أو رسالتها؛ فهذه الحقيقة لا تطرح مثلاً قضية التناقض المزعوم بين ولائها: الولاء لعالم العلم والمعرفة، والولاء بالنسبة للمجتمع الكبير.

• أن هذا المجتمع الكبير هو المجتمع الوطني الحريص على شخصيته الوطنية، وعلى استقلالته الفكرية. إن هذه الازدواجية تنشأ في الغرب من طبيعة الصراع الاجتماعي، الحاد الموجود هناك بين الطبقات. وعندما نتحدث عن مصالح المجتمع الكبير هناك، فلا بد من أن نتحدث عن مصالح أي طبقات نعني؟ وأن صدام الجامعة والسلطة في الغرب نشأ من خلال مسار تاريخي آخر. مسار الاستعداد للحرب ودور الجامعة فيها وقضية اتخاذ شباب الجامعات وقوداً لها. أما في بلداننا والبلدان المشابهة، فإن للجامعة دوراً أساسياً يتمثل في إنتاج المعرفة والتكنولوجيا، التي تساعد على دعم ثقافة وطنية معادية للتبعية. وحتى الآن لا نستطيع أن نقول إن جامعات مصر قد أدت هذا الدور بامتياز لماذا؟ مشكلة جديدة في حاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث.

• أن الحديث عن العمل السياسي في الجامعة أو الفكر السياسي بالجامعة على إطلاقه فيه نوع من التجهيل أو التعمية؛ فمن المطلوب أن يكون لدينا وضوح لتحديد: عمل سياسي لصالح من؟ وفي أي اتجاه؟ لقد عرفت جامعاتنا في الثلاثينات صراعاً سياسياً حاداً في داخلها بين الأساتذة والطلاب الذين دافعوا، من ناحية، عن

استقلال مصر منذ الاستعمار البريطاني وعن ديمقراطيتها بالتمسك بحرية الانتخابات ودستور ١٩٢٣، وبين الأساتذة الذين شابعوا سلطة الاحتلال والسرّاء وكانوا خداماً للسلطة القائمة آنذاك، وآزروا صدقى ومحمد محمود فى الانتخابات الزائفة كما آزروا سلطة الاحتلال البريطانى. ومن هنا فإن إدعاء الحياد أكذوبة بين الأكاديميين.

- أن الجامعات اليوم تواجه تحديات عديدة فرضتها عليها المرحلة السدادائية لكل نتائج حالة التبعية للولايات المتحدة الأمريكية واسرائيل، التى فرضتها علينا تلك المرحلة، مثل: التدهور الاقتصادى والاجتماعى، وتدهور خدماتنا العامة بما فى ذلك التعليم العام والجامعات، هذا التدهور المتمثل فى تدهور العملية التعليمية والعملية البحثية.
- أنه فى ظل مجتمعنا الذى يعانى من التبعية الثقافية للغرب والتخلف المعرفى والاقتصادى من سوء أحوال معيشة الغالبية الساحقة من أبناء الشعب عماله وفلاحيه ومتقفيه، أو من النشاط الطفلى الواسع الذى تكون ثماره على حساب الغالبية، يجب أن يكون ولاء الجامعة أولاً لمصالح هذه الغالبية الساحقة، وثانياً أن يكون ولاء الجامعة للتقدم معياراً ثابتاً، ودون هذين الولاءين تتحول الجامعة إلى احتياطى فكرى لقوى الرجعية والاستعمار والمحافظة على الجمود والتخلف. بدلاً من أن تكون سنداً للتنمية الشاملة والتقدم الاجتماعى.

٥ ديمقراطية الإدارة التعليمية

برزت خلال المناقشات التي دارت حول هذا المحور اتجاهات عامة، نفصلها فيما يلي:

- يتطلب الاتجاه النقدي في التربية التخلي عن الاتجاهات التكنوقراطية التقليدية في دراسة الإدارة التربوية؛ فذلك الاتجاه القديم يهدف - في المقام الأول - إلى تثبيت الآليات الإدارية الراهنة والبحث عن وسائل تجعلها أكثر فعالية، دون النظر في جعلها أكثر ديمقراطية. أما الاتجاه النقدي فيتناول الإدارة والسلطة داخل الجامعة والمدارس في علاقتها بالسلطة في المجتمع ككل. ومن هنا فدراسة السلطة السياسية طريق طبيعي لبحث السلطة الجامعية والمدرسية؛ فالسلطة تتدرج هرمياً إلى أن تصل إلى الجامعة والمدرسة، وفي كثير من الأمور تؤثر السلطة السياسية بطريق مباشر وغير مباشر على توجيه القرارات التربوية في اتجاهات معينة ومحددة.
- تقسم إدارة المؤسسات التربوية في مصر بالبيروقراطية، ومن هنا كان عدم كفاءتها. وظاهرة البيروقراطية في الإدارة تعبر عن علاقات اجتماعية معينة، وجوهر هذه البيروقراطية هو البناء الهرمي، وصدور القرارات من أعلى إلى أسفل. ويعد هذا البناء الهرمي انعكاساً وتصويراً للبناء الاجتماعي الطبقي، وهو في الوقت نفسه أداة لاستمرار تثبيته وتوالده. ولذلك فالبيروقراطية وسيلة للضبط الاجتماعي، وفي ظلها تتحقق مصالح الفئات الاجتماعية المتميزة على حساب مصالح الفئات الاجتماعية، المتميزة على حساب مصالح الفئات المتواضعة اجتماعياً. ولكن هذه الإدارة البيروقراطية تصاب بالتمزق والانحيار في حالة ازدياد الوعي بين الجماهير الكادحة.
- إن غياب التقاليد الديمقراطية في المجتمع ككل وفي الجامعات والمدارس يضع هامشاً لتحركات رؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، وأعضاء هيئة التدريس ونظار المدارس ومديروها.. ولذلك ففي أحيان كثيرة لا تتخذ القرارات، أو ترفض بعد اقتراحها ليس لمخالفتها للقوانين والقواعد، ولكن لأنها من المحظورات.

- يعانى المعلم فى كل المستويات من تبعات الإدارة غير الديمقراطية مما يؤثر على كفاية أدائه، وتعويق تحقيق أهداف العملية التعليمية الديمقراطية؛ فالعلاقات الاجتماعية غير المتكافئة بين الناظر والموجه من ناحية، والمعلم من ناحية أخرى، تنعكس بدورها على علاقة المعلم بتلاميذه، وعلى فاعلية نشاطه التربوى. والأمر مواز هنا لما يسود الإدارة الجامعية من علاقات. وأكدت المناقشات أن ما يسود المجتمع التربوى من مبادئ هدامة، هى: نتاج ومحصلة طبيعية لفساد الإدارة التى درجت على سن القوانين، وإصدار اللوائح والقواعد، التى تتيح لها تميزاً وسيطرة، ولا تترك للمعلم فرصة المشاركة الديمقراطية البناءة فى صنع مستقبل تلاميذه، وفى الإسهام فى خلق إنسان مبدع، مشارك فى بناء وطنه وسياسته.
- ويتصل بهذه القضية اتصالاً وثيقاً قضية الحرية الثقافية والسياسية للطلاب فى الجامعات والمدارس؛ فلقد أثبتت الدراسات والبحوث أن العلاقات الاجتماعية الديمقراطية داخل قاعات الدرس والتحصيل أجدى وأكثر إنتاجاً من العلاقات السلطوية الدكتاتورية. ويجب أن تترك الحرية كاملة للطلاب فى تشكيل توجهاتهم وأنشطتهم وحركاتهم الخاصة بهم؛ فهم فريق من المواطنين، يجب أن نتيح له فرصاً مواتية لتجريب أفكاره واختبار نظرياته إلى جانب المطالبة بحقوقه.
- يجدر بالقائمين على بحوث الإدارة التربوية؛ وخصوصاً ممن يواكبون الاتجاه النقد التحريرى الناشئ توجيه أنظارهم وبحوثهم؛ بحيث يتم إنتقاد التنظيمات البيروقراطية للتعليم وبنية العلاقات السلطوية منها، وكذلك انتقاد ما يتعلم داخل المدارس. كما عليهم المطالبة بتنظيم ديمقراطى للعملية التعليمية حتى تقوم على علاقات إنسانية حرة، وتعمل على تحرير الإنسان من سيطرة البيروقراطيات وعوامل القهر الاقتصادى والاجتماعى والنفسى.

٦ نحو تعميق الديمقراطية في المدرسة والمجتمع

دارت المناقشات حول قضايا، كان من أهمها:

- لقد تأخرنا كثيراً في الاخذ الجدى بمنهج التحليل الاجتماعى للتربية، ولا يعقل أن يعالج موضوع تعميق الديمقراطية في المدرسة في عزلة مصطنعة عن تعميق الديمقراطية في المجتمع المصرى ككل. وينسحب هذا الأمر على منهجية تناول كل القضايا التربوية المختلفة؛ فالمدرسة مؤسسة اجتماعية فى المقام الأول والأخير، وهى بهذا التوصيف، تعكس كل ما يدور داخل المجتمع وتصور إيجابياته وسلبياته فى دقة متناهية. ولذلك فإن تعميق الديمقراطية فى المدرسة والمجتمع أمر مرهون باكتمال التجربة السياسية الليبرالية فى مصر، وما نعيشه اليوم من تعددية سياسية فى إطار حكومى لا يحقق كثيراً من الوعود والأمال التربوية والاجتماعية. ولا تعبر الأحزاب الموجودة إلا عن مصالح ١٠% فقط من قطاعات القوى الاجتماعية المختلفة، وهناك ٩٠% من هذه القوى لم يعبر عنها حزبياً.
- نكاد نكون الأحزاب السياسية فى مصر غير مختلفة فى مواقفها من قضايا التعليم المختلفة؛ مما يوحى بأن هناك خلا ما فى هذه الأحزاب. أما إنها تبدى من الآراء ما لا تعنى أو أنها تدور فى حلقات من الينبغيات، وإذا كانت الأحزاب جميعها متفقة على الينبغيات ومعها الحزب الحاكم؛ فالسؤال الجوهرى المهم، الذى يجب تغطينه هو أنه إذا كانت المشكلة الاجتماعية بحكم التعريف، لابد أن يكون لها حل. فلم لا تحل مشكلات التعليم المصرى؟ إن أحد المبادئ المهمة فى علم اجتماع المشكلات أن المشكلة الاجتماعية تظل قائمة، طالما كان هناك من يستفيد من بقائها واستمرارها. ورغم وضوح الحلول، فإن مشكلات التعليم المصرى تتفاقم يوماً بعد يوم، ومن هنا يتحتم التحليل الاجتماعى الطبقي فى تناول هذه المشكلات بالدراسة.
- وإذا كانت الأحزاب السياسية لا ترى ذلك، وإذا كانت متشابهة فى عرضها للينبغيات، وكذلك الحزب الحاكم صاحب السلطة الفعلية، ومع ذلك لا ينفذ ما يعرضه من آراء وآمال.. فلا بد أن هناك عطياً ما. وكان جديراً بالمعارضة أن تدرك ذلك وأن تواجه الحزب الحاكم به. ولكن واقع الأمر أن هناك أزمة فى أحزاب

المعارضة؛ فهي تدور في حلقة مفرغة وأصبحت تنعكس عليها أزمة الحزب الحاكم، وبالتالي أصبحت أحزاب المعارضة والحزب الحاكم صدى لبعضهما البعض. ويسود الجانبين ضмор وتنشوء وضحالة فكرية. إن هناك مؤامرة صامته أو مؤامرة غير واعية من حزب الحكومة والأحزاب المعارضة؛ لمناهضة الحلول المنطلقة من التحليل الطبقي المصلحي للتكوينات الاجتماعية المختلفة، من خلال قراءة تاريخ مصر. هذه أحد مظاهر الأزمة التي يعاني منها حزب الحكومة وأحزاب المعارضة، والتي يدفع ثمنها الشعب المصري؛ لأن الجانبين له مصلحة في عدم ظهور حلول جديدة.

- إن إشكالية التربية تتمثل في المد والجزر الواضح بين ضرورتين: ضرورة تنمية الإنسان وضرورة تنمية الإنتاج، والرأى القائل بضرورة توجيه الأفراد إلى مجالات دراسية معينة، ينطوى على عملية قهر وإجبار وكبت لقوى الإنسان وإمكاناته. وهو رأى لا يعبأ ولا يهتم بكيفية تحقيق ذاتية الإنسان، بينما هؤلاء الذين يركزون على تعميق الديمقراطية داخل المدرسة عن طريق تحرير الإنسان لا يبحثون كيفية المواءمة بين ذلك وبين تحقيق التنمية الاقتصادية. ومن هنا، فإن النظرية النقدية الجديدة يقع عليها عبء الاضطلاع بدراسة هذه الإشكالية وطرح الحلول الممكنة لها.

د. كمال نجيب

د. شبل بدران