

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 نمعن 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 يؤكدها 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) ولاغير 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 خريجى 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 ولأمثالها، 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 تباین 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 صرفة 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 الإلزامي.

(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 الواجهة؛ 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 على 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 فى حالة غياب مؤسسات التعليم الخاص، كما أن الديمقراطية لاتعارض حرية الآباء من اختيار نوع التعليم، الذى يرونه مناسباً لأبنائهم.

ويطول الجدل فى المجتمعات الرأسمالية حول قيمة التعليم الخاص، والذى لم يعد له وجود فى المجتمعات الاشتراكية؛ حيث ترى فيه أحد العوامل الرئيسية فى تدعيم طبقة المجتمع وتكريس الفوارق بين الطبقات. وتنتهى 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 فى مقابل قيام الدولة بمنح هذه المدارس قدرأ معيناً من المعرفة، وقدرأ معيناً من التسهيلات والتيسيرات الأخرى.

وعلى الرغم من الجهود التى 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 الرسمى دون إهدار لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وإنما هناك تجارب تختلف باختلاف المجتمعات، ولا تفعل أكثر من امتصاص غضب الحركات الرافضة للظلم الاجتماعى، حينما تطفو على سطح الحياة الهادئة التى تنساب فى مجراها المعتاد.

٦- خاتمة:

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