

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 قيداً 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 تبنا 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 يصدرن 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 تمامًا 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 الأبجدى فقط ولا الوظيفى 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 الخاطىء للأمية بمعناها الوظيفى من حيث زيادة الإنتاج ودفع عجلة التقدم فى التجمع، فإن ذلك لا يعدو إلا أن يكون شعار رفعته البرجوازية؛ لتحقيق أكبر مكسب مادى 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 كافية 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 للأمية 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 يؤدى 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 الرأى 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 وتوابعه. 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، ولايعقل 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 لاينفذ 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