المقالة الثانية

# الإشكاليات والموازنات فى توظيف التعليم *

يفترض اقتناعنا بداية أن التحرك الفاعل فى قطاع التعليم كمشروع مصر القومى يستلزم الانطلاق من منظور شامل للتوظيف الاجتماعى للتعليم : ومن ثم بوسائله وآلياته لفنية ، وعلى أفق زمنى مستقبلى . ويتطلب كذلك التعامل مع ما ترسخ من معطيات الواقع ومفاهيمه وممارساته ضرورة إعمال الخيال الجسور والإرادة الواعية باحتياجات التحرك المتصل فى المسيرة الطويلة . وهذا المنظور الكلى الشامل للتحرك يواجه إشكاليات عدة يقتضى الأمر أن نستقر على اتجاهات الحركة فى سياقاتها وتتابع احتياجاتها . ومع الإلحاح على هذه النظرة الشمولية الواعية لمختلف المكونات والعلاقات والسياسيات فى اتساقها وتناغمها فإننا لا نرفضه ، بل نرحب بطبيعة الحال بتلك الإصلاحات الجزئية أو المرحلية التى يفرضها إصلاح تلك التشوهات البارزة فى جسم التعليم وديناميات، طالما يتم مواجهتها بطريقة عقلانية فكرا وتنفيذا ، ومتابعة رشيدة لنتائجها .

ويقتضى اعتبار القيادة السياسية للتعليم مشروع مصر القومى أن يتم اتخاذ مواقف محددة ذات طابع استراتيجى ، وعلى آماد مرحلية ، تتراكم وتتفاعل تحولاتها ومدخلاتها محدثة فى تراكمها تطويرا عريضا وعميقا فى خريطة التعليم . وترتبط تلك المواقف والسياسات بالتوجهات التى يستقر

---

(*) نشر هذا المقال فى مجلة الأهرام الاقتصادى بتاريخ ٥/ ٧/ ١٩٩٣ .

عليها الاتفاق العام ـ سياسيا وحواريا وفنيا ـ بمجموعة من الإشكاليات التى يضطرب بها الواقع المجتمعى والتعليمى فى محاولة للتحرك نحو المقاصد المنشودة ، ويمتد هذا الوفاق العام إلى مختلف احتياجات التحرك وما تفرضه من سياسات وتشريعات وموارد وآليات وما تقتضيه من مضامين، وبما تنشىء عليه من قيم وبما ترسخه من أنماط التفكير ومناهجه .

ولعله من المفيد أن نقترح أهم المحاور التى تدور حولها تلك الإشكاليات المجتمعية التعليمية ، وذلك من قبيل التمثيل لا الحصر على النحو التالى :

١ـ إشكالية الطلب المجتمعى على التعليم فى مقابل الطلب الفردى : للطلب على التعليم قطبان متمايزان : أولهما الطلب على التعليم من منظور منفعة الأفراد والطموحات الخاصة لأسرهم ، وما يرتبط بذلك من حراك اجتماعى وعوائد مادية وأعمال معينة ، ويتمثل القطب الآخر فى الطلب المجتمعى ، وما يستهدفه ذلك من مصالح عامة وتخصصات معرفية ومهارية حاكمة ، فى ضوء احتياجات المجتمع من تكوين ثقافة قومية مشتركة وقوى عاملة فى الآماد القريبة والمتوسطة والبعيدة . وفى إطار احتياجات مجتمعنا سوف يمتد الطلب المجتمعى إلى آفاق تعامله مع بقية أقطار الوطن العربى وما يستدعيه ذلك من قيم ثقافية ومن مجالات التعاون والتنسيق فى حركة القوى العاملة وفى تبادل الخبرات والمواد التعليمية .

٢ ـ إشكالية المشاركة فى أساسيات الثقافة وقاعدتها القومية فى مقابل التعدد .

## والتباين فى المنطلقات والتوجهات :

وترتبط هذه الإشكالية فى أحد طرفيها بما يعرف مؤسسيا بالمدرسة الواحدة المشتركة فى التعليم الأساسى الإلزامى ، كما ترتبط من حيث المضمون بالثوابت والمغيرات فيما تتضمنه المناهج الدراسية ـ المقررة والخفية ـ من معارف وقيم وتوجيهات فى بناء الإنسان المصرى . ويتمثل الطرف الآخر للإشكاليتين فى التعدد فى أنماط المدارس الخاصة واللغات الأجنبية وما تحتويه مضامينها المقررة والخفية ؛ هذا فضلا عن قطاع المعاهد

الأزهرية التى أثيرت قضية الازدواجية بينها وبين التعليم الرسمى منذ أكثر من ثلاثين عاما ، ولا يكفى القول فى واقعنا الحالى بالوقوف عند مجرد ما يجرى حاليا من إشراف وزارة التعليم على كل مؤسسات التعليم قبل الجامعى ، وبخاصة بعد ما أذيع رسميا من مصادر ووسائل ومواد تعليمية أخذت تتسرب إلى داخل المدارس بمختلف تبعياتها . أضف إلى هذا كله ما يستدعيه الأمر من الإشراف القومى على الجامعات الأجنبية والخاصة والمرتبطة بجامعات خارج الوطن وما قد يتسرب إليها من قيم وتوجيهات تحت زعم تميزها بما تقدمه من تخصصات جديدة أو علوم وتكنولوجيا متقدمة ، مما يخل بالتوظف الاجتماعى القومى للنظام التعليمى .

٣ ـ إشكالية سيطرة الدولة صاحبة السيادة والشرعية فى مقابل المشروعات الخاصة وضغوط جماعات المصالح فى إنشاء المؤسسات التعليمية :

وهذه الإشكالية هى التى تؤطر الإشكالية السابقة ؛ حيث إن سيادة الدولة فى التعليم تعنى اعتباره نظاما من نظم الأمن القومى والتماسك الاجتماعى ، مما يحملها عبء تخطيط التعليم وتمويله وإنشاء مؤسساته والإشراف على برامجه . . . ويقابل هذا حدود القطاع الخاص وجماعات المصالح ورجال الأعمال وغيرهم من المستثمرين الذين ينشدون الربح فى استثمارهم فى التعليم وفى خدمة فئات اجتماعية معينة ، والضغط على الدولة لإنشاء المؤسسات التعليمية التى تخدم مصالح وطموحات فئوية ، من خلال ما تفرضه من مصروفات ورسوم باهظة لا تحتمل أداءها إلا شريحة محدودة جدا من السكان . وقد يترتب على ضغوطهم أن تجامل الدولة وتساير تحت مظلة تشجيعها للمشاركة الأهلية والمبادرات الفردية والاستثمار الخاص . ومن المتوقع أن يؤثر ذلك فى مبدأ تكافؤ الفرص ، بل وفى استئثار مؤسسات معينة بتخريج قيادات المستقبل .

٤ ـ إشكالية التمايز على أساس القدرات والمواهب فى مقابل الإمكانات المالية للتعليم .

وتركز هذه الإشكالية على التباين فى متابعة التعليم وفرصه على أساس القدرات الذهنية والمواهب البدنية والفنية واليدوية من ناحية ، وبين التكلفة المالية المقررة

صراحة أو خفية ، وما يضاف إليها فى الغالب من دروس خصوصية وقدرة على شراء الكتب الخارجية أو حتى متابعة البرامج التعليمية فى التليفزيون ( بين من يملكون الجهاز ومن لا يملكون ) هذا فضلا عن فرص الاستفادة من الرحلات المدرسية وغير ذلك من الأنشطة الاجتماعية والرياضية التى تستلزم دفع اشتركات مالية .

٥ ـ اشكالية دور التعليم فى تنمية مختلف الطاقات والقدرات الإنسانية فى مقابل التركيز على القدرات الذهنية وحدها :

وهذا يقتضى اعتبار مختلف القدرات الإنسانية جديرة بالاستثمار والتنمية ، يحقق الفرد من خلالها ذاته ، كما أنها جميعا طاقات نافعة لحياة المجتمع وتفاعلاته الصحية الخصبة ، ولمطالب البنية المهنية السلمية فى العمل والإنتاج . وفى الجانب الآخر ما يشيع فى تعليمنا من التركيز والأولوية على الجوانب المعرفية الذهنية التى تصلح لشريحة محددة من القوى العاملة .

٦ ـ إشكالية وظيفة التعليم فى تنمية القدرات إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه لدى كل فرد أم العمل على الغربلة والفرز للمتعلمين لإخراجهم من دائرة التعليم :

وهنا تتباعد الشقة بين مبدأين : أولها مبدأ إتاحة التعليم لكل فرد بما يتناسب مع إمكاناته وبمختلف الوسائل ، وإلى أطول مدة ممكنة ، وإلى توفير فرص التعليم والتعلم للفرد الراغب فى متابعة التعليم ، بصرف النظر عن عمره أو موقعه الاجتماعى أو الجغرافى ، وبصرف النظر عما حصله من شهادات مادام راغبا وقادرا على متابعة المستوى التعليمى الذى يختاره ، سواء كان تعليما نظاميا أو غير نظامى . والمبدأ الثانى هو الاحتكام إلى امتحانات النقل أو الامتحانات العامة أو العمر أحيانا ؛ لكى يتحدد للطالب على أساسها بالصورة الحالية ما يتاح له من الفرص لمتابعة تعليمه ، ويبرر ذلك بنتائج الامتحان الموضوعية أو باللوائح الرسمية ، مما يعفى الدولة ويبرىء ذمتها من بذل أى جهد لتنمية طاقات ذلك المتعلم فى مجالات جديدة أو بوسائل مختلفة .

وتتمثل هذه المفارقة فى تشبيه التعليم بالسلم الذى يرى أن كل من يقع من إحدى درجاته يصبح عاجزا وفاشلا لا يستطيع الصعود إلى الدرجات التالية ، وبين تشبيه

ذلك النظام بالشجرة ذات الجذور الضاربة فى تربة المجتمع بماضيه وحاضره وآمال مستقبله ، وذات الجذع الواحد المشترك والذى تتفرع منه أغصان متعددة يستطيع أن يتنقل عليها المتعلم دون حواجز ، وأن ينزل إلى أرضية الواقع ليمارس العمل ثم يطير منها مرة أخرى إلى فرع تعليمى من الفروع المتعددة لتلك الشجرة .

وتتصدى هذه الإشكالية للمفارقة بين ماهو شائع من تخصيص القسم الأول من عمر الإنسان ولنقل حتى سن الخامسة والعشرين للتمدرس واستكمال مراحل التعليم وتخصيص بقية العمر للعمل . والبديل بطبيعة الحال هو المزاوجة بين التعليم والعمل لمن يشاء بعد مرحلة التعليم الأساسي الإلزامى ، حيث يستطيع الفرد أن يترك الدراسة إلى العمل ثم ينقطع عن العمل ليعود إلى الدراسة . وقد دلت البحوث على ما لهذه المزاوجة من قيم تربوية وإنضاج للخبرات التعليمية والاجتماعية بالنسبة للمتعلم .

٧ ـ إشكالية توظيف التعليم لتعظيم الإنتاج والإنتاجية فى مقابل مجرد إشباع التطلعات الاستهلاكية . .

ونقصد بالإنتاج والإنتاجية هنا مستوى المهارة والكفاية فى إنتاجية العمل وما تطلبه فى التنمية البشرية من معارف ودرايات ومكنات : تخطيطا وتنفيذا وإحكاما وإتقانا وابداعا سواء كان ذلك الإنتاج فكريا أو يدويا أو اجتماعيا أو تنظيميا ، وممتدا إلى مجالات السلع والخدمات والمعرفة ، وترتبط هذه الإشكالية بما صغته فى كتابات سابقة من أن تعليمنا الحالى كان ولا يزال ينمى المعارف والمهارات الإنتاجية بمتوالية حسابية ، فى حين أنه ينمى التطلعات والتوجيهات الاستهلاكية للسلع والخدمات بمتوالية هندسية ، ويدخل فى التطلعات الاستهلاكية اكتساب المكانة والوجاهة والتزين أحيانا . ويدخل فى هذه المعادلة كذلك منظور التسابق فى التصدير والمنافسة .

فى التجارة الدولية والأسواق العالمية ، ومدى قدرة التعليم على إنتاج قوة العمل التى توصف بأنها فاعلة ، أى لديها من القدرات والمهارات ما يمكنها من الإنتاج القادر على المنافسة العالمية ، وذلك فى مقابل قدرته على إنتاج قوة العمل الاحتياطية التى لا يقدر إنتاجها على المنافسة ، وقد يقتصر على سد الاحتياجات المحلية أو على العمل الرخيص

فى الاستثمارات الأجنبية أو يصبح عاطلا . ولعل إيجاد حل لهذه الإشكالية هو من بين العوامل الرئيسية لما يجرى حاليا من تطوير جاد لنظم التعليم فى الدول الصناعية كما هو الحال فى الولايات المتحدة الأمريكية واليابان على سبيل المثال . وانطلاق التطوير فى أمريكا كما رسمت ملامحها وثيقة« أمة فى خطر » وما تلاها من وثائق تسعى إلى التفوق فيما اسمته بعلوم المستقبل فى مدارس المستقبل ، ومن أجل التميز فى العلوم الأساسية والرياضيات والعلوم التكنولوجية . وتطوير التعليم فى اليابان يسعى إلى أن ينقل إسهام اليابان الحضارى والتكنولوجى من مرحلة إتقان وتطوير المنقول والمقتبس إلى مرحلةالابتكار والإبداع الأصيل .

٨ـإشكالية العمل على أساس عمل الجماعة والفريق فى مقابل العمل الفردى .

يركز نظام تعليمنا بدرجة كبرى ـ وفى لأغلب ـ على إيثار العمل الفردى خلال عملية التعلم ذاتها وعلى كل أنواع التنافس المؤثرة على التحصيل الشخصى ، ونادرا ما تقوم العملية التعليمية على أساس العمل الجماعى أو جهد يقوم به فريق من الطلاب . وهذه القيمة الفردية التنافسية تعكس نفسها فى شيوع النقد للأشخاص ، وفى تغير السياسات مع تغير أشخاص القيادات . ولابد لنا من أن ندرك أننا نعيش عصر الإنتاج والابتكار المؤسسى ، وليس الفردى ، فلا أحد يعرف أن شخصا معينا قد اخترع أوطور جهاز الكمبيوتر ، فى حين أننا نعرف أن ( بل ) قد اخترع جهاز التلفون، أو أن (باستير ) قد اكتشف بكتيريا الخمر ، إلى غيرهم من علماء القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين . ومن ثم فإن العمل المؤسسى هو مناط الإنتاج الحديث بما يتطلبه من موارد ضخمة وتكامل فى وحدات العمل وقدرة على التنظيم الإدارة ، فضلا عن بحوث الهيئات العلمية التى تسهم فى تطوير الإنتاج الحديث . ولا سبيل لنا فى مواجهة تحديات التصدير فى الأسواق العالمية إلا على أساس التنافس الجماعى المبدع لتسويق ما نتج مما صنع فى مصر .

٩ ـ إشكالية العملية التعليمية بين الاستيعاب والتخيل والتفكير العلمى من ناحية ، وبين التلقين والحفظ والطريقة البنكية من الناحية الأخرى .

وهذه الطريقة البنكية فى التعليم والتعلم التى صاغ مصطلحها المفكر التربوى

البرازيلى ناولوفريرى إنما هى نتاج وتعبير عن ثقافة الذاكرة والحفظ والاسترجاع والاتباع ، وهى تقوم على تراكم المعلومات فى الذاكرة واختزانها اختزانا ميكانيكيا واسترجاعها ، وقد تم استرجاع المعلومات كما هى أو بصورة مضطربة أو مشوهة عند الامتحان أو فى التعامل الحيوى دون استعباب أو هضم أو تمثل . كذلك تقوم العملية المعرفية الراهنة على العلاقات والترابطات الآحادية ، متجاهلة التعقد والتقاطع فى العلاقات الشبكية فى مجال المعلومات والظواهر والعلل . وينجم عن ذلك أن يتسطح الفهم والوعى بالواقع والإدراك والتصور لاحتياجات المستقبل ، وتندرج فى هذه الإشكاليات عناصر متعددة تفرضها طبيعة العملية التعليمية السائدة والشائعة ، منها سلطة المدرس والكتاب دون أن يكون للمتلقى دور إيجابى لاستعياب المعرفة من خلال الحوار والمشاركة فى التعلم . وبهذا تصبح المعرفة نتاجاً سلطيًا فى مصدرها وفى التعامل معها ، مما يحول دون تكوين أية بذور للمشاركة الديمقراطية فكرا وفعلا . والمعرفة السلطية بطبيعتها يقينية مطلقة نهائية لا تعترف بقواعد المنهج العلمى الحديث من الاحتمالية أو النسبية أو التعددية . ومثل هذا التوجه إنما يفسح المجال للسلطة الاستبدادية لغسل الأدمغة والتضييق على حرية الفكر والإبداع بحكم القدرة على احتكار الحق والحقيقة والصالح العام ، واختزال التفكير على منهج القياس ، حيث يقتصر الأمر على مجرد قياس الغائب على الشاهد وعلى حل الماضى وممارسته من أجل الوصول إلى الجديد من المعارف والأحكام والحلول .

١٠ ـ إشكالية البلاغة فى مقابل الفصاحة :

يتضمن ناتج العملية لدينا تلك المفارقة التى يمكن اصطلاحا أن نقيمها بين البلاغة والفصاحة فى التعبير اللغوى . فالبلاغة كما يحددها البلاغيون هى مطابقة الكلام لمقتضى الحال . وهذا يعنى توافر العروة الوثقى بين الألفاظ والعبارات من ناحية وبين الأحكام والموضوعية فى دلالاتها ، دون أن يحتاج التعبير إلى ذلك التضخيم الذى يعمى الموضوع من خلال المحسنات اللفظية أو الزخارف المتزيدة فى المبالغة والنائية عن الحقائق والمزيفة للوقائع والمقاصد . أما أسلوب الفصاحة فهو الاهتمام باللفظ الرنان والعبارات المنمقة وما تحدثه من أصداء وتداعيات توهم بأنها تعبير صادق ، لكنها فى

نهاية التحليل تخادع وتجاهل وتجمل بغية إحداث تاثيرات تغلب الواقع فى غير أثوابه الحقيقية .

ولعل هذا الاهتمام بالفصاحة ـ والتى يطلق عليها الإنشاء فى مدارسنا ـ دون التأكيد على البلاغة ، هو الذى جعل بعض نقاد فكرنا المعاصر يطلقون وصف « الثقافة الصوتية » على كثير من كتاباتنا ؛ إذ المهم هو ما تحدثه من صدى ورجع للصدى و إبهار من خلال الكلمة . ويتجلى ذلك أحيانا فى الخطاب الرسمى وفيما نضعه من أهداف للمؤسسات أو فيما نصوغه من تعابير فى المعاملات الشخصية أو الطموحات والمنجزات القومية .

١١ ـ إشكالية التعامل مع المستقبل ومتغيراته المجهولة فى مقابل التعامل مع العلوم والراهن .

وتنجم هذه الإشكالية من طبيعة المتغيرات وتأثرها وانعطافاتها فى عالمنا المعاصر ، وعلاقتها بمجمل الثوابت المطلقة المرحلية فى مقومات الهوية الحضارية ، وفى مرجعية مدركات الماضى والحاضر والمستقبل . ومن الواضح أن مجتمعنا يتأثر ـ بصورة واعية أو شبه واعية أو غير واعية ـ بالتيارات والموجات العالمية المتلاحقة فى تغيراتها وأحداثها ومنجزاتها ، بخاصة ما يترتب على تطبيقات العلم والتكنولوجيا فى مختلف ميادين الحياة سياسية واقتصادية وثقافية .

ولما كان من العسير التوقع الدقيق أو التنبؤ القاطع بمجالات تلك التغيرات العالمية وآثارها المحلية ، يتحتم على نظام تعليم المستقبل ألا يقتصر فى تكوينه الذهنى أو فى برمجة عقلية المتعلم على ترسيخ عادات الاعتماد على المعلوم والمتواتر فى الفترة الزمانية المحلية ، أو أن يركن إلى ما تعلم فى الجامعة أو من كتابات متاحة قد تجاوزها التطور العلمى ، رغم أنها من تأليف أساتذة أو خبراء . ومن هنا تأتى أهمية الاطلاع على البحوث والدراسات فى المجلات العلمية العربية والأجنبية ؛ لأنها تمثل فى الأغلب مصادر التجديد فى المعرفةالإنسانية .

وفى مواجهة تيار التغير أن يكون من بين أهداف التعليم بعامة والتعليم الجامعى

بخاصة أن ينمى من المرونات والحساسيات فى الفكر والتمثيل والفعل ما يمكن المواطن من الاستجابة والتعامل الإيجابى ـ انفعالاً وفعلا ـ مع ما يستجد من الظروف . وأكثر من ذلك فإن على التعليم العالى والتخصصى أن ينمى العقلية القادرة على التعامل مع تلك المجاهيل المباغتة بأساليب خلاقة تحقق الفاعلية على أرض الواقع . ويمثل تكوين القدرة الناقدة أهمية بالغة من تعدد مصادر الإعلام الأجنبى وما يبث من خلالها عبر الأقمار الصناعية .

وفى إطار هذه الإشكالية أيضا المفارقة بين التماس الحلول فى أفكار الماضى وممارساته والتعلق بها على علاتها دون إخضاعها وفهمها فى سياقاتها الاجتماعية والتاريخية . وطرف المفارقة الآخر هو التركيز على فهم الحاضر وبما يكمن فيه من تضاريس الماضى الحى وديناميا ته بإيجابياتها وتشوهاتها ، وذلك من أجل الانطلاق إلى تصور المستقبل وما تتطلبه صناعته المنشودة من معارف ومناهج فكرية و إمكانات مادية أساليب تنظيمية .

إن الاعتزاز بالماضى قوة معنوية ؛ لأنها لا تغنى عن مواجهة الحاضر بموضوعيته من أجل التحرك نحو المستقبل .

١٢ ـ إشكالية اللامركزية فى التصرف والتسير والإدارة فى مقابل المركزية :

من المسلم به أن التعليم يمثل قطاعا من قطاعات السيادة فى اختصاصات الدولة ومسئولياتها . ومن ثم تتحدد المركزية فى صناعة القرار بدءا من السياسات والاستراتيجيات والتخطيط والموارد ، وما تتضمنة كل تلك العمليات من أهداف وتشريعات ومؤسسات وتمويل . لكن طبيعة العملية التعليمية وجوانبها المحلية والإنسانية والتفاعلية ، تقتضى إتاحة مجال حقيقى للجهود اللامركزية ولحرية التصرف العقلانى ـ بل والاقتصادى أيضا . وهذا يعنى أن يكون لمديريات التعليم ولأقسام الإدارة التعليمية قدر أكبر من حرية الحركة والتصرف فى ضوء الظروف والإمكانات المحلية . كذلك تمتد ا للامركزية من المديريات إلى المدرسة ذاتها بحيث يتاح لها نصيب من المرونة والقدرة على التصرف فى ضوء ما تمليه ظروفها الخاصة . ولابد من التأكيد على أهمية الكيان الذاتى للمدرسة فى إطار السياسات المركزية العامة : فالمدرسة فى نهاية

التحليل لمختلف المدخلات والموارد هى خط الإنتاج الأول وقاعدة صناعة التعليم ـ إن تم قبول هذا التشبيه ، وفى داخل المدرسة ذاتها لا تتحقق اللامركزية بناء على إدارة المدير أو الناظر فحسب ، وإنما ينبغى أن تتم من خلال ما يجرى من اجتماعاته ومناقشاته مع هيئة التدريس . ومن ثم تصبح هذه الاجتماعات ، إلى جانب الاجتماعات مع مجالس الآباء « المجالس الوالدية حتى لا تقتصر التسمية على الآباء فحسب ، بل تضم الأمهات أيضا » آلية منظمة وفاعلة فى ضمان أمثل الأداء فى عملية التعليم والتعلم .

## إطار فكرى مرجعى

تلك هى الإشكاليات الاثنتا عشرة التى أعتقد أنها تحدد القضايا الجوهرية فى التوظيف الاجتماعى المستقبلى لنظامنا التعليمى ، ونحن نسعى إلى تحريكه ؛ وتطويره ليكون مشروعنا القومى . ولاأزعم أن هذا العدد قد استقصى كافة إشكاليات الحركة التعليمية . ، فهناك على سبيل المثال إشكالية تمويل التعليم بين الموازنة العامة والموارد المخصصة لهذا القطاع . وإشكالية الخبرة الفنية بين الاعتماد على الكفاءات المحلية والخبرات الأجنبية . وتبقى الإشكالية العامة المرتبطة بطموحات المشروع القومى فى التعليم من ناحية وما يقوم به المجتمع ـ دولة وهيئات وأفرادا ـ من التزام حقيقى وفعال لتحقيق تلك الطموحات فى إطار إعلان القيادة السياسية لأولويات هذا المشروع القومى . وتتضمن هذه الإشكالية العامة الحركة من إعادة إنتاج نمط الشخصية السائدة إلى تجاوز ذلك النمط .

والقرارات التى تتعلق بمواقف من تلك الإشكاليات لا تقوم على أسلوب المناظرة بين الطرفين ، بمعنى أننا نختار الطرف الأول أو الثانى ، وإنما يتم التحرك فى مراحله وتتابعه بناء على أنسب الخلطات التى يمكن تحقيقها فى مرحلة زمنية معينة وفى ضوء ما يمكن إتاحته من ظروف وموارد . والكاتب يرى أن الجهد المطلوب فى تلك المسيرة هو توفير الخلطات المتلاحقة التى تتأكد فيها باطراد عناصر الطرف الأول فى تلك الإشكاليات بمفرداتها وإجمالياتها . ولا يتاتى هذا إلا انطلاقا من وضوح الرؤية لاتجاهات التحرك . ولا يتحقق هذا الموضوع إلا تاسيسا على وفاق عام ـ سياسيا وشعبيا

وفنيا ـ للتوظيف الاجتماعى والواعى لمستقبل التعليم من أجل تحقيق تعليم المستقبل ، قاعدة التنمية المطردة والحرية المسئولة والكرامة للمواطن والوطن بكل أبعاده وساحاته .

ونورده بالصورة التى ظهر بها فى باب ( هايدبارك ) من تلك المجلة . وقد عرضت القضية بعدأن تولى وزارة التعليم وزير جديد ، أخذ يراجع ما وضعه الوزير السابق من سياسة تعليمية تضمنتها وثيقة عرفت باسم استراتيجية تطوير التعليم فى مصر .

**تعليق :**

للتعليم ـ كما هو مصطلح عليه ـ بعدان رئيسيان : أحدهما هو البعد السياسى بمفهومه القومى الشامل الذى يحكم حركة المجتمع داخليا وخارجيا فى فترة زمنية معينة، والبعد الثانى هو البعد الفنى الذى تحكمه قواعد العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية وغيرها من العلوم الاجتماعية . ويتشابك هذان البعدان ويتفاعلان فى مختلف أنشطة النظام التعليمى . وقد تضمنت الإشكاليات الواردة فى هذا المقال مواقع التحرك الرئيسية فى تمازج للبعدين ، وإن كان البعد الفني قد غلب على صياغة معظمها وعلى مضمون التحرك المطلوب .

وهناك فى البعد السياسى أمور جاءت فى تماس مع قضايا البعد الفنى مما يستحق التنويه . وتظل قضية تكافؤ الفرص التعليمية والتفاعل بين برامج الإعلام ومناهج التمدرس ، ومضمون الثقافة السياسية فى إطار الثقافة الوطنية والقومية ، والدور الريادى التعليمى لمصر فى محيطها العربى وفى سياق المتغيرات العربية والدولية ـ تظل هذه الإشكاليات من المحاور الهامة فى الدور السياسى للتوظيف المجتمعى لنظام التعليم . وقد يضاف إلى ذلك دور الوزارات ذات العلاقة بدعم إمكانات العملية التعليمية ، ومدى مشاركة المنظمات غير الحكومية من نقابات وجمعيات وروابط فى دعم الجهود التربوية ، فضلاً عن موقع التعاون الدولى مع الأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة والتعاون مع المنظمات الإقليمية العربية والإسلامية ، إلى جانب المعونات والمنح والقروض وتوظيفها بكفاءة فى الأولويات الرئيسية التى يتطلبها تطوير التعليم كما وكيفا .