الفصل الثانى
سياسة التعليم

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الثانى

سياســـة التعليـــم

مقدمـــــة:

تحدد سياسة التعليم عادة جملة التوجهات والمنطلقات التى مفروض أن تحكم مسيرة التعليم فى المجتمع، وهى بهذا المعنى لابد أن تكون محكومة بالملامح العامـــة التـــى تكون عليها الفلسفة العامة، أو الإطار الفكرى الكلى، أو "الإيديولوجيا" التـــى يتبناهـــا المجتمع، ومن هنا يكون لزاما علينا عندما نتناول سياسة التعليم فى عهد ثورة يوليـــو أن نربط هذه السياسة بالنظرية العامة، أو الإيديولوجيا التى تبنتها الثورة.

لكننا بينا فى فصل سابق، أن الثورة عن قيامها لم تكن تتبنى نظرية فكرية بعينهـــا، وأشرنا إلى أن قائد الثورة نفسه، كان يسخر من هؤلاء الذين يأخذون هـــذا باعتبـــاره أمرا سلبيا مؤكدا أنهم لو كانوا قد انتظروا إلى أن تتبلور لهم نظرية، لضـــاع الوقـــت ولما قامت الثورة، وأن النظرية تتخلق من خـــلال المحاولـــة والخطـــأ، وفـــى ثنايـــا الممارسات والتجارب.

وفى أحد الكتب المبكرة فى التربية فى عهد الثورة، أكد محمد محمود رضـــوان أن مصر لم تكن بها فلسفة تربية، وهو يقصد فى غالب الأحوال فلسفة عامة للتربية تحكم العقل التعليمى القومى، لكن بطبيعة الحال كانت هناك "فلسفات تربوية"، وهو قد كتـــب ما كتب ليساير النهج العام الذى كان سائدا منذ بدايات الثورة، أن الفترة الســـابقة لهـــا كانت سيئة، وبالتالى فإذا كنا بصدد البحث عن فلسفة فى مصر، تكون النتيجة أن لـــم تكن فى مصر فلسفة قبل الثورة، لكن منذ أن قامت أصبحنا أمام فلسفة واضحة، وهـــو الأمر الذى لم يدعيه قائد الثورة نفسه، كما بينا كثيرا.

يقول رضوان (ص٢٧): "...ففى بلادنا ثقافات متعـــددة متناقضـــة لاشـــرقية ولا غربية، وهذه الثقافات فى صراع لا ينتهى، والناس - المثقفون منهم وغير المثقفـــين - لا تربطهم عناصر موحدة ولا يجمعهم هدف واحد، والتربية تعانى من هذه الفوضـــى غموضا ليس بعده غموض، اسأل التلميذ فى المدرسة: لماذا يتعلم ؟ واسأل الأب: لماذا يبعث بابنه إلى المدرسة ؟ بل اسأل المعلم نفسه: فيم هذا التعليم ومـــاذا وراءه ؟ وأنـــا زعيم أنك لن تخرج من كل ذلك إلا بإجابات ملتوية تافهة تبعث على الضحك، بل على الرثاء"

لكن، بقيام الثورة (ص٢٩): "٠٠أشرق صبح جديد٠٠٠وصرح قائد الإنقلاب لمراسل إحدى الصحف الأجنبية (لم يحدد المؤلف: ما هى الصحيفة ؟ ومتى أجرى هذا الحديث ؟) بقوله "٠٠٠والتغيير الذى حدث فى مصر ليس محض تغيير حكومة بأخرى، إنما هو إنشاء لنظام جديد للأشياء، ونظام جديد للدولة، وفلسفة وفكرة جديدة من أجل حياة الشعب المصرى"٠

ولن نتوقف لا قليلا ولا كثيرا عند التناقض الفكرى الذى حملته عبارات مؤلفنا، فهو إذ يتحدث عما وقع فى مصر يسميه "الإنقلاب"، بينما تجئ عبارات قائده حاملة ما يؤكد أن ما حدث ليس انقلابا بل هو ثورة !

وكتب رضوان كذلك فى كتاب آخر مشترك (مفاهيم جديدة للتربية، ص ٢١٤) مؤكدا: "لم يكن بد إذن - وقد قامت الثورة ولها مبادئ واضحة وأهداف معينة تسير على هديها - أن تنعكس تلك الأهداف والمبادئ على السياسة التعليمية للمجتمع الجديد، وأن يجد المشرعون للتعليم السبيل ميسرة أمامهم لتطبيق أهدافنا القومية فى نظمنا التعليمية، وأن يجد المربون والمعلمون السبيل ميسرة أمامهم لترديد هذه الأهداف فى تطبيق البرامج الدراسية وطرق التدريس، وفى الحياة المدرسية بصفة عامة"٠

ولن نتوقف هنا أيضا أمام هذه المقولة، خاصة إذا عرفنا أن الكتاب، وإن كان لا يحمل تاريخا إلا أن مضمون بعض موضوعاته يوحى بأن تاريخه يرجع إلى أواسط الخمسينيات، حيث كانت أهداف الثورة المعلنة فى مبادئ ثلاثة أولا (الاتحاد - النظام العمل)، ثم فى ستة، لم تكن بمثل هذه الدرجة من الوضوح والتحديد التى يقول بها المؤلف٠

قيادة الثورة تؤسس لسياسة التعليم:

لسنا نزعم بطبيعة الحال أن عبد الناصر كان "فيلسوفا" يقوم بعمليات تنظير وتقعيد، فقد تأكد لنا مما سبق أنه لم يزعم لنفسه هذا، لكنه، والحق يقال، كان من فترة إلى أخرى يردد بعض المبادئ والشروح والمفاهيم التى تمثل قناعاته وخلاصة تجربته الشخصية وتجربة الثورة، مما يمكن أن يشكل فى مجموعه "توجهات عامة"، حرص راسمو السياسة التعليمية أن يضمنوها هذه السياسة،، وهذا ما يمكن أن نجده مبعثرا من خلال بعض تصريحاته وخطبه٠

ومن أولى خطب عبد الناصر المباشرة عن التعليم، تلك الكلمة التى قالها فى احتفال مؤسسة أبنية التعليم بافتتاح مبنى مدرسة جديدة بسوق السلاح بالقاهرة، نشرتها الجمهورية فى الأول من يوليو ٥٤، ودارت أفكارها الرئيسية حول هذه النقاط:

"إننى أحس إحساسا قويا بأن كل مدرسة ما هى إلا حجر فى بناء صرح الوطن".

"المدارس خدمات اجتماعية ينتفع بها أهل هذا الوطن، وإذا حولناها إلى قيم مادية لوجدناها علاوة لكل موظف، وقيمة لكل فرد، ومنفعة لكل فلاح".

"لن تتحقق الثورة السياسية والاجتماعية إلا إذا تغيرت طريقتنا فى التفكير وتخلصنا من الاستعمار الفكرى..فقد حورب التعليم فى الماضى، وبدأ دنلوب الإنجليزى – والذى كان ويزرا للمعارف – (والحقيقة أنه كان "مستشارا" لا وزيرا) يسمم أفكار الشباب ويكون فئة من الخاملين عملوا على هدم التعليم".

"واجبنا اليوم التخلص من أساليب دانلوب وآثار الاستعمار الفكرى، وبدء نهضة فكرية يؤمن فيها الفرد بالجماعة، والجماعة بالفرد".

"ونحن لا نسير إلى أهدافنا بقوة وعزم إلا إذا تخلص الشباب من البلبلة وعوامل عدم الاستقرار وعدم الثقة بالنفس، ولن يكون هذا إلا بالتعليم".

ولأن عبد الناصر قائد ثورة، فلابد أن تغلب على خطابه تلك النزعة الوظيفية للتعليم والتى تستهدف منه أن يكون أداة الثورة الرئيسية فى التغيير الاجتماعى، ولذلك فهو يخطب فى احتفال هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية يوم ٥٥/٧/٢٥: "يا أساتذة الجامعات..يا من وانتكم الفرص..يا من تحققت لكم السبل...هؤلاء الناس يأملون فيكم أن تعملوا من أجلهم، وأن تعملوا من أجل تحقيق أهدافهم، إن لم تتحقق لهم، فهم يأملون أن تتحقق لأبنائهم. هم يريدون ممنا جميعا أن نحقق لهم السعادة العائلية وأن نحقق لهم الرفاهية".

وإذا كان الخطاب هنا قد توجه إلى أساتذة الجامعات، فإنه يوجه خطابا للطلاب فى كلية النصر بفيكتوريا، فى ٥٩/٨/٤ قائلا: "على الذين يجدون الفرصة مثلكم مسئولية أكبر من تلك التى يشعر بها من لا يجد الفرصة، سواء فى قريته أو فى مصنعه، لا فائدة من المجتمع إذا طورت الأقلية وتركت الأغلبية التى لا تجد الفرصة". ولابد أن نلاحظ هنا مغزى هذه المعانى المشار إليها إذا وضعنا فى الاعتبار أنه يتحدث فى موقع تعليمى كان يؤمه طلاب متميزون اجتماعيا واقتصاديا.

ومن هنا نلمس هذا التركيز من عبد الناصر على "المسئولية الاجتماعية" للتعليم على المتعلمين، تجاه الجماعة المصرية التى تقوم هى بتحمل أعباء تمويل التعليم، حتى

لا يتكلف الطلاب تكلفته، ولذلك قال فى خطابه أمام هيئة التدريس بجامعة الإسكندرية فى ٦٥/٧/٢٨: "بالنسبة لرجال الجامعات، بالنسبة للمتعلمين جميعا، بالنسبة للفنيين، عليهم واجب، والشعب ينتظر منهم دائما تضحية، إيه هيه التضحية ؟ ينتظر منهم أنهم بيدوه بعلمهم. يدوه بمثابرتهم، ويدوه أيضا بنكرانهم لذاتهم. الشعب بيدى للمتعلمين المثقفين الجامعيين كل شئ. النهارده، مثلا، التعليم مجانا، مين اللى بيصرف على كل واحد بيتعلم ؟ الشعب بيصرف على اللى بيتخرج من أى جامعة، واللى بيطلع بعثة بره علشان يرجع دكتور أستاذ فى الجامعة".

وكثير من الكلمات التى يوجهها عبد الناصر مستنفرة المتعلمين للعمل القومى الاجتماعى الاقتصادى، يخص بها أكثر رجال الجامعات، طلابا وأساتذة على أساس أن الجامعة هى المنوط بها إعداد الكوادر المؤهلة لقيادة العمل المجتمعى، ومن هنا فهو يقول فى الخطاب السابق "المصانع وحدها، بل الأموال مع المصانع لن تكون ذات فائدة مجدية إذا لم يكن هناك البشر الذين يستخدمون هذه المصانع ويستثمرون تلك الأموال، وأنتم يا رجال الجامعة عليكم مسئولية تخريج هؤلاء الناس حتى يمكن أن تحقق الرسالة الكبرى فى بناء هذا الوطن". والمقولة التى تتضمنها هذه الكلمات هى المقولة نفسها التى رددها علماء الاقتصاد مما شكل ما أصبح معروفا باقتصاديات التعليم.

وإذا كان عبد الناصر قد وعى الدور التنموى للجامعيين، فإن مستوى المعرفة التى تقدم لهم ليست هى الممكنة لهم من القيام بهذا الدور، وإنما هو "البحث العلمى"، ولذى ينبه فى خطابه فى جامعة القاهرة ٥٨/١٢/٢١ على تلك الحقيقة المؤسفة التى مفروض أن تستنفر جهودنا سعيا نحو الأخذ بأسباب التقدم العلمى: "فات شعبنا تطوران هامان من أكبر التطورات التى أثرت فى الجنس البشرى كله: تطور البخار والكهرباء، لهذا فاتنا الكثير من الثمرات الهائلة التى حصلت عليها دول سبقتنا إلى المدنية وواصلت هذه الدول المتمدينة خطاها بطريقة طبيعية إلى الثورة الكبرى التى أشرق فجرها على العالم ببداية عصر الذرة وعصر الفضاء..إننا لا نملك أن تخلف عن العالم الجديد".

وينبه عبد الناصر إلى أن المسئولة المناطة برجال التعليم والبحث العلمى ليست مجرد الوقوف للتغنى بأمجاد الماضى، قال فى الخطاب السالف: "لقد عشنا حتى الآن فى نهضتنا الحديثة عالة على أفكار ومخترعات صنعها غيرنا.. ولم يعد يكفينا فى العالم المتحضر أن نفخر بأننا فى هذا الإقليم قد رفعنا مشعل الحضارة لأول مرة، كذلك لم يعد يكفينا كعرب أن نباهى بأننا حفظنا علوم الحضارة وأفكارها، بينما كانت

أوربا غارقة فى ظلام القرون الوسطى، ولم يعد يليق بآمالنا أن نعيش عالة على الآخرين، وما عاد يليق بهذه الآمال أن تتعلق بالماضى وإنما علينا أن نتحول إلى قدرة خلاقة تأخذ من الآخرين، ولكنها تعطيهم".

لكن هل كل متعلم يمكن أن يكون ملتزما بالفعل بقضايا المجتمع ؟

هنا يظهرنا عبد الناصر على أن المتعلم إذا وصل إلى درجة الوعى المجتمعى والانفعال بهذا الوعى، يصبح مثقفا، وبالتالى فليس كل متعلم مثقف، ومن هنا فإن المتعلم إذا كان يمكن أن ينعزل عن المجتمع وقضاياها إلا أن المثقف، الذى يستحق هذا الوصف، يستحيل عليه الانعزال ! ومن هنا تحدث عبد الناصر فى مؤتمر المثقفين بجامعة القاهرة (كتاب التعاون،، ٦٨/٤/٢٨): "...ممكن نقول أن واحد اتعلم وأخذ شهادات كبيرة ووصل إلى أرقى الشهادات، ولكن انعزل عن مجتمعه، مبيحسش بإحساس مجتمعه، بيفكر بس فى نفسه، وعلى هذا الأساس بيكون انعزل ولا يمكن أن البعض من المتعلمين يسيروا فى هذا الطريق وينعزلوا، أما المثقف، لا يمكن ولا يستحق بأى حال من الأحوال الوصف الذى ينطبق عليه كلمة العزلة".

وإذا كان لنا أن نعتبر ما جاء فى الميثاق معبرا عن فكر عبد الناصر، فإننا يمكن أن نتوقف أمام بعض الأفكار التى شكلت منطلقات وركائز فكرية تقوم عليها سياسة التعليم، فمن ذلك:

- فالثورة التى شهدتها مصر من يوليو ٥٢ تعد: "قفزة عبر مسافة التخلف الاقتصادى والاجتماعى تعويضا لما فات ووصولا إلى الآمال الكبرى التى تبدو خلال المثل الأعلى لما يريده للأجيال القادمة.
- والثورة لا تعنى التغيير أى تغيير، بل إنها تعنى التغيير الذى ينبغى أن يتحول إلى تقدم بغية التخلص من المشكلات التى قضت على هويته زمنا: "إن الجماهير لا تطالب بالتغيير ولا تسعى إليه وتفرضه لمجرد التغيير نفسه خلاصا من الملل، وإنما تطلبه وتسعى إليه وتفرضه تحقيقا لحياة أفضل وتحاول بها أن ترتفع بواقعها إلى مستوى أمانيها"
- ومما ورد فى الباب الخامس متعلقا بالتربية والتعليم نقدا لسياسة التعليم وفلسفته قبل قيام الثورة:

" إن حرية العلم التى كان فى مقدورها أن تفتح طاقات جديدة للأمل تعرضت هى الأخرى لنفس العبث تحت حكم الديموقراطية الرجعية...إن أجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت أن بلادها لا تصلح للصناعة ولا تقدر عليها. إن أجيالا متعاقبة

من شباب مصر قرأت تاريخها الوطنى على غير حقيقته، وصور لها الأبطال فى تاريخها تائهين وراء سحب من الشك والغموض، بينما وضعت هالات التمجيد والإكبار من حول الذين خانوا كفاحها٠٠٠إن أجيالا متعاقبة من شباب مصر انتظمت فى سلك المدارس والجامعات، والهدف من التعليم كله لا يزيد عن إخراج موظفين يعملون للأنظمة القائمة وتحت قوانينها٠٠٠"

- وإذا كان من الضرورى أن يخضع الأفراد سلوكهم وتفكيرهم لعمليات مراجعة وفحص وتمحيص فذلك انطلاقا من أن "حرية النقد البناء والنقد الذاتى الشجاع ضمانات ضرورية لسلامة البناء الوطنى، لكن ضرورتها أوجب فى فترات التغيير المتلاحق خلال العمل الثورى "
- وليست عملية بناء الإنسان وحدها التي تقتضى أن تتوافر مساحة واسعة من الحرية والديموقراطية، ذلك لأن "العمل الوطنى كله، وعلى جميع مستوياته لا يمكن أن يصل سليما إلى أهدافه إلا بطريق الديموقراطية "، "ووسيلة الديموقراطية أن تتوفر الحرية فى مراكز الإنتاج جميعها لكى يتمكن جميع العاملين فيها من أن يعطوا كل جهدهم الفنى والوطنى من أجل العمل، على أن يتم ذلك بالطبع تحت أحكام تسلسل المسئولية"٠
- وهناك تلك العلاقة التفاعلية بين الفكر والواقع، بين النظر والتطبيق، ومن هنا نجد "أن الوضوح الفكرى أكبر ما يساعد على نجاح التجربة، كما أن التجربة بدورها تزيد فى وضوح الفكر وتمنحه قوة وخصوبة تؤثر فى الواقع وتتأثر به، ويكتسب العمل الوطنى من هذا التبادل الخلاق إمكانيات أكبر لتحقيق النجاح"٠
- وإذا كان التعليم قد ارتضى أن ينهج نهجا يقوم على التخطيط، فإن هذا لا يعنى أن يظل الأمر محصورا فى أجهزة التعليم الرسمية: "إن وعى كل مواطن بمسئوليته فى الخطة الشاملة، كذلك إدراكه المحدد لحقوقه المؤكدة من نجاحها هو فضلا عن كونه توزيعا للمسئولية على نطاق الأمة كلها بما يعزز احتمالات الوصول إلى الأهداف، هو فى الوقت ذاته عملية انتقال ثورية بمعنى نقل العمل الوطنى فى العموميات الشائعة المبهمة والفائضة إلى وضوح ذهنى وعملى يربط الإنسان الفرد فى نضاله اليومى بحركة المجتمع كلها ويشده فى اتجاه التاريخ، كما أنه يوجه به حركة التاريخ فى نفس اللحظة"٠

ومن الملاحظ أن أسلوب الميثاق قد مال فى الكثرة الغالبة من فقراته ونصوصه إلى العبارات ذات الرنين اللفظى العالى، والداعية إلى شحن القارئ والمستمع بشحنات

ضخمة من العواطف والحماس، حتى لكأنه جاء فى مجمله أشبه بمجموعة من الأمانى والأحلام، فضلا عن عمومية واضحة جعلت عددا من أفكاره تحتمل أن يفسرها اليمين لصالحه، واليسار كذلك.

وعندما قدم عبد الناصر بيان ٣٠ مارس ٦٨، عقبّ تلك المظاهرات الشهيرة التى قام بها الطلاب بالدور الأكبر، كان من المهام الرئيسية للبرنامج المقترح: "تدعيم عملية بناء الدولة الحديثة فى مصر، والدولة الحديثة لا تقوم بعد الديموقراطية، إلا استنادا على العلم والتكنولوجيا، ولذلك فإنه من المحتم إنشاء المجالس المتخصصة على المستوى القومى، سياسيا وفنيا لكى تساعد على الحكم..."

كذلك فقد تضمن هذا البرنامج رصدا لبعض ملامح مقترحة يمكن أن يقوم عليها دستور جديد، ملمحا مهما يقول فيه: " أن ينص الدستور على قيام الدولة العصرية وإدارتها، لأن الدولة العصرية لم تعد مسألة فرد، ولم تعد بالتنظيم السياسى وحده، وإنما أصبح للعلوم والتكنولوجيا دورها الحيوى.."

وفى أول دستور صدر فى عهد الثورة فى يونيو ١٩٥٦ بعد إسقاط دستور ١٩٢٣، جاءت النصوص التالية خاصة بالتعليم:

مادة ٤٨- التعليم حر فى حدود القانون والنظام العام والآداب.

مادة ٤٩- التعليم حق للمصريين جميعا تكفله الدولة بإنشاء مختلف أنواع المدارس والمؤسسات الثقافية والتربوية والتوسع فيها تدريجيا. وتهتم الدولة خاصة بنمو الشباب البدنى والعقلى والخلقى.

مادة ٥٠- تشرف الدولة على التعليم العام، وينظم القانون شئونه، وهو فى مراحله المختلفة بمدارس الدولة بالمجان فى الحدود التى ينظمها القانون.

مادة ٥١- التعليم فى مرحلته الأولى إجبارى وبالمجان فى مدارس الدولة.

أما فى دستور ١٩٦٤، فنرى النصوص التالية:

مادة ٣٨- نفس المادة ٤٩ فى دستور ٥٦، مع إضافة كلمة "والجامعات"، المدارس.

مادة ٣٩ - تشرف الدولة على التعليم العام، وينظم القانون شئونه، وهو فى مراحله المختلفة، فى مدارس الدولة وجامعاتها بالمجان.

سياسة القبانى:

لم يكن إسماعيل القبانى هو أول وزير للمعارف فى عهد الثورة، فقد سبقه (سعد اللبان) الذى تولى فترة قصيرة من ١٩٥٢/٩/٦-٧/٢٤، وهى مدة وزارة على ماهر،

وبالتالى فلم تتح للبان فرصة لإرساء دعائم سياسة جديدة، خاصة وأن حركة التغيير العامة السياسية والعسكرية كانت تستقطب كل اهتمام.

ولم يكن القبانى وزيرا مثل أى وزير للمعارف، فهو أول أستاذ تربية يتولى الوزارة، كما أنه عرف بفكره وكتاباته ومحاضراته أنه صاحب توجه يلتصق به، وجرت بينه وبين أشهر مفكر، وهو الدكتور طه حسين، مساجلات كثيرة حادة تكشف عن تضاد واضح بينهما.

لكن المسألة التى تستوقف النظر حقا أن القبانى عرف طوال تاريخه بالارتباط بأحزاب الأقلية، وخاصة الحزب السعدى، كما أنه اشتهر بأنه يدعو إلى أرستقراطية التعليم، سواء كان هذا الاتهام صحيحا أم غير ذلك، حيث أنه كان دائما ينفى ذلك، لكن طه حسين وتلاميذه المنتشرون فى مختلف أروقة الثقافة كانوا يؤكدون أن مؤدى سياسته شبيه بسياسة الاحتلال البريطانى الذى كان يرى أن المصريين يكفيهم تعليم أولى وابتدائى بسيط، وليسوا أهلا بعد لتلقى تعليم عالى جامعى.

وعلى العكس من ذلك كانت شهرة طه حسين مدوية فى اتجاه التعليم، كل التعليم لكل الناس، أى ديموقراطية التعليم وشعبيته.

ومن هنا فعند قيام الثورة، كان المنطق يقول باختيار الثورة لطه حسين وزيرا للمعارف، لكن ما هكذا تسير أمور التعليم - حتى فى العهد الثورى - وفق المنطق الموضوعى، كيف ؟

بدون الدخول فى تفاصيل، فقد وضعت الظروف د. عبد الرزاق السنهورى، رئيس مجلس الدولة مستشارا لقادة الثورة فى أسابيعها الأولى، وكان السنهورى صديقا ودودا للقبانى، حيث توثقت بينهما الصداقة منذ أن كانا معا فى أسيوط فى أوائل خطوات حياتهما العملية، وحرص السنهورى، عندما أصبح وزيرا للمعارف قبل الثورة أن يكون مستشاره الأساسى هو القبانى، ومن هنا كان له دوره لترشيح صديق عمره، وزيرا لتعليم الثورة !

أضف إلى ذلك أن طه حسين ارتبط بالوفد، وكان وزير المعارف فى آخر وزارة وفدية (٥٠-٥٢)، والوفد كان معروفا بشعبيته، لكن قادة الثورة كانوا راغبين فى تحويل العواطف الشعبية تجاه ثورتهم ورجالها، فكيف يستعينون بوزير كان لصيقا بالوفد حتى ولو كان طه حسين ؟!

وعلى الرغم من أن القبانى لم يعمر فى الوزارة طويلا (٥٢/٩/٧-٥٤/١/١٣) لكن الحق الذى يقال أنه ترك بصمات عميقة كما لو كان قد توزر سنوات طويلة، وساعد

على ذلك أيضا، أنه رغم ذهابه، كان له تلاميذه فى الوزارة الذين آمنوا بفكره، فواصلوا سياسته، مع تطوير وتعديل بين حين وآخر فرضته الظروف.

فى محاضرة ألقاها القبانى بقاعة الجمعية الجغرافية بدعوة من جمعية المعلمين يوم ١٢ فبراير سنة ٥٣، طرح القبانى أول سؤال يخطر على البال فيما يتعلق بالسياسة التعليمية الجديدة، وهو: ما الذى دعا إلى وضع سياسة جديدة للتعليم ؟ ولماذا تعدل أنظمته مرة أخرى بعد كل ما أدخل عليها من تعديل وتغيير فى السنوات السابقة على الثورة ؟ (دراسات فى تنظيم التعليم بمصر، ص ٢٠٣).

أجاب القبانى على هذا التساؤل إجابة ذات شقين:

الشق الأول أنه على الرغم من كل التعديلات التى أدخلت، لم يكن أحد راضيا عن حالة التعليم، ولم يكن يحقق غرضا من الأغراض المقصودة منه. كانت الشكوى من التعليم فى جميع مراحله تعم البلاد، وتصدر من جميع الجهات: من رجال التعليم أنفسهم، ومن الآباء، ومن رجال الأعمال، ورجال السياسة والحكم، فكان لابد من دراسة المشكلة دراسة وافية، والبحث عن العلل والأسباب التى نتجت عنها هذه الشكوى الإجماعية، وعن الوسائل التى يجب اتخاذها لعلاجها.

والشق الثانى، أن التعليم عملية اجتماعية، يجب أن تتطور مع تطور حياة المجتمع، وتخضع للقيم التى تسود هذه الحياة. وقد قامت فى مصر فى ٢٣ يوليو ٥٢، ثورة غيرت وجه المجتمع المصرى، فأطاحت بعرش كان معقلا للفساد والرجعية والإقطاع، وجعلت هدفها العمل على تحرير الشعب، وإقامة نظام ديموقراطى يشعر الإنسان فيه بكرامته وقيمته، وتتاح فيه الفرصة لكل فرد كى يصل إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وإمكانياته من رقى ونمو مادى وروحى، كما جعلت من أهدافها العمل على تنمية اقتصاديات البلاد، كى يمكن رفع مستوى المعيشة لسواد الشعب، فكان من الضرورى أن توضع سياسة تعليمية تتمشى مع هذه الأهداف، تستلهم روح الثورة، وتساعد على تحقيق القيم والأغراض التى ترمى إليها.

ومن هنا فقد ألفت لجان وزارية لبحث جوانب مختلفة من التعليم على طريق رسم سياسة جديدة، كما ألفت هيئة عليا لتنسيق الخطط التى تضعها تلك اللجان والخروج منها بسياسة موحدة للدولة، وقد روعى فى تشكيل اللجنة الوزارية للتعليم أن تضم طائفة من المفكرين ذوى الخبرة فى شئونه من رجال وزارة المعارف وغيرهم، يمثلون مختلف الاتجاهات التعليمية والاجتماعية والفلسفية، حتى تجئ السياسة

والأنظمة التى تقترحها اللجنة نتيجة لدراسة شاملة وتمحيص دقيق، فيمكن الاطمئنان إلى أنها يتكون أساسا لاستقرار التعليم.

وقد استعرضت اللجنة فى اجتماعها الأول أهم المشكلات التى يواجهها التعليم فى ذلك الوقت، ثم بدأت بالنظر فى الخطوط الرئيسية لتنظيم التعليم العام، مسترشدة فى ذلك بالتقارير التى طلبت من الفنيين بوزارة المعارف، من مديرين عامين للتعليم وعمداء للمفتشين، ومراقبين للمناطق، ونظار للمدارس، وبنتائج ما تجمع لدى الوزارة فى السنوات العشر الأخيرة من دراسات عن سياسة التعليم ونظمه (مذكرة عن السياسة التعليمية التى يقوم على أساسها تنظيم التعليم العام، ١٩٥٣، غير منشورة).

وقد تناولت مناقشات اللجنة وجهات النظر المختلفة فى كل نقطة هامة، وانتهت إلى الموافقة على المبادئ العامة التى يقوم عليها تنظيم التعليم الابتدائى والثانوى، ثم عرضت هذه المبادئ على اللجنة العليا للتنسيق والتخطيط فأقرتها فى مجموعها، وعلى أساس تلك المبادئ العامة وضع مشروعا القانونين الخاصين بالتعليم الابتدائى والثانوى.

وفى كتابه (دراسات فى تنظيم التعليم فى مصر، ص ٢٠٩)، بعد أن يستعرض عددا من المؤشرات الإحصائية التى توضح مقارنة بين ما كان يبذل من جهود لتعليم كل مرحلة من مراحل التعليم، بيانا لاتجاه سياسة التعليم قبل الثورة، ينتهى إلى القول بأن الجهود والأموال كانت تبذل فى سبيل التوسع فى التعليم الثانوى والجامعى أكثر مما تبذل للتوسع فى التعليم الابتدائى، وإن وزارة المعارف كانت تقيم الدنيا وتقعدها كى تضمن لكل تلميذ حصل على الشهادة الابتدائية مكانا فى المدارس الثانوية، ولو زاد عدد التلاميذ عن العدد الذى تحتمله إمكانيات هذه المدارس، ولكنها لم تكن تكترث لترك ٤٠٠٠٠٠ طفل كل سنة يصلون إلى سن السادسة دون أن توجد لهم أماكن فى المدارس الابتدائية، وكان هذا أمرا عجبا، ذلك لأن مصر لا تتحول إلى أمة متقدمة فقط بزيادة من يتلقون التعليم الثانوى والعالى عشرين أو خمسين ألفا ومائة ألف، بل قبل كل شئ بتعميم التعليم الابتدائى حتى لا يصبح فى مصر أمى واحد، فكل محاولة للإصلاح ولرفع مستوى حياة الناس ولإقامة حياة ديموقراطية صحيحة فى مصر تصطدم بعقبة الأمية والجهل المتفشيين بين الناس.

من هنا حرصت سياسة التعليم الجديدة لكى تعكس هذا الاتجاه أن تجعل هدفها الأول العمل على تعميم التعليم الابتدائى فى أقرب وقت مستطاع، ذلك التعليم الذى يمثل الحد الأدنى الذى لا غنى عنه لتهيئة الأطفال ليكونوا مواطنين مستنيرين، قادرين

على شق طريقيهم فى الحياة العملية فى المجتمع الذى يعيشون فيه (المرجع السابق، ص١٠).

وأكد القبانى أن هذا ليس معناه أن التوسع فى التعليم الثانوى سيقف، وإنما كان لابد من استمراره فى الحدود التى تحول دون طغيانه على تحقيق الهدف التعليمى الأول للدولة بالسرعة الكافية، حيث أن الجهود والأموال اللازمة لفتح مدرسة ثانوية تكفى لفتح عدة مدارس ابتدائية، أو لفتح أكثر من مدرسة من مدارس المعلمين التى تخرج المعلمين اللازمين لنشر التعليم الابتدائى.

وقد وضعت اللجنة الوزارية الحدود التى ينبغى أن تراعى فى توسيع نطاق التعليم الثانوى فى قرار نص على "لما كان من المتعذر عمليا فى هذه المرحلة من حياة البلاد أن تتحمل الدولة أعباء التعليم فى المراحل الأرقى من المرحلة الابتدائية لجميع من يرغبون فيه، فإن واجبها بالنسبة لهذه المراحل ينحصر فى تعهد ذوى الاستعدادات من أبناء الأمة وبناتها لتمكينهم من مواصلة الدراسة إلى أقصى حد، كل بحسب استعداده وميوله، سواء كانت نظرية أو عملية، وبصرف النظر عن مركزه المالى والاجتماعى" (مذكرة عن السياسة التعليمية...).

وقد أملى على السياسة فى هذا الشأن اعتباران:

الأول، إنسانى، يتعلق بحق الفرد، وهو أن العمل على تهيئة الفرصة لكل فرد كى يبلغ أقصى مما يستطيعه من نمو روحى وعقلى، ويحقق فى حياته أقصى ما تسمح به إمكانياته هو أساس الحياة الديموقراطية الكاملة، وهو التطبيق الصحيح للمبدأ المعروف بمبدأ تكافوء الفرص، إذ ليس معنى تكافوء الفرص أن يتساوى الأفراد جميعا فى التعليم أو فى المركز أو فى الدخل، وإنما معناه أن تكون أمام كل فرد فرصة للوصول إلى أحسن ما تؤهله له استعداداته ومواهبه، فمن كان لديه استعداد أعلى تهيأت له الفرصة للوصول إلى مستوى أرقى.

وأما الاعتبار الثانى، فاعتبار نفعى يتعلق بمصلحة البلاد عامة، إذ أن هذه المصلحة تقضى باستغلال كل ما فى الأفراد من مواهب واستعدادات فى الأعمال التى تحتاج إلى استخدامها، ولذلك كان من الضرورى أن تتعهد الدولة هذه الاستعدادات بالتربية والتعليم للوصول بها إلى أعلى مستوى ممكن ممن الكفاية.

والحق أن النظرة المبدئية لهذه السياسة بشأن هذه القضية قد تكون مقنعة من حيث المنطق العلم تربوى والنفسى، لكنها تنسى اعتبار آخر، وهو المعيار الذى يحكم به على الطالب بأنه يملك الاستعداد أو لا يملك، فقد ثبت بما لا يدع مجالا للشك أن

الاختبارات والمقاييس النفسية تتشبع بالعوامل الثقافية التى يعيشها الطالب، ولما كانت البيئات الفقيرة معروفة بالحرمان الثقافى، كانت فرصة أبنائها فى هذه الاختبارات غير عادلة.

أما بالنسبة للامتحانات المدرسية، فحدث عنها ولا حرج من حيث الكثير من العيوب والسلبيات الشهيرة التى لا يتسع المجال لذكرها، مما يجعل منها معيارا غير عادل فى الحكم أيضا على مدى أهلية الطالب فى مواصلة التعليم بعد الابتدائى.

وفى خطابه أمام الاجتماع السنوى لليونسكو يوم ٥٢/١١/١٧ بباريس أكد القبانى أن أهداف " العهد الجديد فى التعليم يمكن تلخيصها فى الخطوط العريضة التالية (الأهرام فى ٥٢/١١/٢٦):

أولا - وضع برنامج مدروس بعيد المدى للتعجيل بتعميم التعليم الإجبارى تعميما كاملا.

ثانيا - العمل على تكييف مناهج التعليم وفقا لأهداف حركة التحرير، ولمقتضيات البيئة، وبخاصة البيئة الريفية التى تضم الغالبية العظمى من سكان مصر.

ثالثا - إعادة تنظيم التعليم الفنى والمهنى تنظيما بكفل زيادة كفايته، ويجعله أوثق ارتباطا بالحاجات الحقيقية للحياة الاقتصادية.

ومما يستحق التقدير حقا أن القبانى فى كلمته، بعد أن أشاد بوثيقة حقوق الإنسان، وبما تبذله اليونسكو فى هذا الشأن وفى التعاون الدولى التربوى، عرج على القضية الخاصة بتعليم مليون لاجئ عربى شردوا من ديارهم الفلسطينية، وغدوا لا مأوى لهم، فهؤلاء اللاجؤون لهم حق فى التعليم وفقا لوثيقة حقوق الإنسان، ولكن لا يزال ألوف منهم محرومين من هذا الحق وآخرون يتعلمون فى ظروف تجعل تعليمهم عديم الجدوى.

وحمل القبانى اليونسكو قسما كبيرا من المسئولية فى النكبة الفادحة التى حلت بهؤلاء اللاجئين، ومع هذا فإن ما كانت تقدمه اليونسكو وهيئة الإغاثة من معونة للتعليم لم يكن كافيا، وبرهن القبانى على ذلك بأن ما دفعته مصر - على سبيل المثال - فى العام السابق يفوق ما أنفقته الهيئتان معا.

ثم أكد القبانى أن تحقيق فكرة المجتمع العالمى ينبغى أن تعتمد أولا وقبل كل شئ على اعتراف الأمم جميعا، وخاصة الدول الكبرى اعترافا تاما صادقا إيجابيا بمبدأ المساواة بين جميع أبناء البشر، وهو المبدأ الذى يقرره ميثاق حقوق الإنسان، فطالما ظلت جماعات من بنى الإنسان فريسة للاستعباد السياسى والتعصب العنصرى

والاستغلال الاقتصادى، فعبثا نتوقع أن ينمو لدى هؤلاء الناس الشعور بالانتماء إلى مجتمع عالمى.

ومما يوضح ما عرف عن القبانى من ميله لما كان يسمى بسياسة الكيف على حساب الكم، تصريحه لمندوب الأهرام (٥٢/١١/١٣) من أن "هم الوزارة يجب ألا ينصرف إلى التسرع فى التعليم من حيث الحجم فقط بل يجب أن يقترن ذلك بتوفير العوامل التى تجعله تعليما مثمرا، أى محققا ولو لشئ من أهدافه، فهو لا يريد أن يعطى التلاميذ تعليما مثاليا كالذى يطمع فيه أصحاب النظريات التربوية، وإنما يريد أن تنال الأمة من التعليم ما يساوى بعض ما ينفق فيه، وهو لا يريد أن يسقى التلاميذ ماء معطرا، ولكنه يريده ماء خاليا من الميكروبات" !!

وبخصوص التعليم الثانوى أكد القبانى لمندوب الأهرام (٥٢/١٢/٥) أن الوزارة ستعمل على التوسع فيه، ولن تحيد عن ذلك، ولكنها سوف تتجه لتنويعه، وتوجيهه بحث تنفق الدولة على كل تلميذ فى نوع التعليم الذى تؤهله له استعداداته وقدراته الطبيعية، وتسير على سياسة الترج الهرمى، فتكون المرحلة الثانوية منوعة، ثم تليها الجامعة التى تعد الزعماء وقادة الفكر والعمل فى كل نواحى الحياة.

كذلك بين القبانى أن العهد الجديد هدفه تنمية الثروة الاقتصادية وتصنيع البلاد، ومن ثم تكون هناك حاجة ماسة إلى إعداد فنيين وصناع مهرة وزراع ينهضون بالزراعة على خير وجه ويزيدون فى إنتاجها، ومن هنا نجد البلاد فى حاجة إلى هؤلاء أكثر من حاجتها إلى زعماء نظريين.

وفى محاضرة للقبانى بقاعة يورت التذكارية بالجامعة الأمريكية (الأهرام فى ٥٣/٣) ركز على أن للعهد الجديد أهدافا متعددة تجمعها فكرة واحدة، ولعل أول هدف هو إزالة الطغيان وإقامة نظام ديموقراطى فى مصر، وكلمة الديموقراطية تنطوى على معنى الحرية والعدالة الاجتماعية، ولكن الحرية تختلف من جماعة إلى أخرى، وإن كانت فكرتها جذابة تستهوى العقول بدرجة لا تجعل الإنسان يتعمق فيها.

وإذا كان الديموقراطية تنطوى على الحرية والعدالة الاجتماعية، فإن الحرية من غير قيود تتحول إلى فوضى، ولو ترك كل شخص يفعل ما يشاء لتضاربت الآراء وانتهينا إلى حكم الغابة ألا وهو منطق القوة. إن التنظيم لا يتنافى مع الحرية لأنه الوسيلة التى تمكن كل فرد من التمتع بحقوقه دون الاعتداء على حرية الآخرين، ولهذا كان لابد من وجود عنصرين لتكون الديموقراطية صحيحة، وهما القيادة والتنظيم،

ولكنهما أيضا من عناصر الدكتاتورية، غير أن الفرق بينهما أن الديموقراطية تعمل على تحقيق غرض متفق عليه بين الجميع.

وإذا أدركنا أن أساس الديموقراطية هو وجود أغراض مشتركة يسعى المجتمع لتحقيقها كان لابد أن تكون هناك ميول مشتركة، وهذه الميول لابد أن تكون متنوعة: فنية وعملية ومادية، وكلما كثرت هذه الميول وتفاعلت كلما اقتربنا نحو الديموقراطية الصحيحة، إذ لوكانت الأمة منقسمة إلى طبقات لاستحال أن تتفق على وتشترك فى الأفكار، وهذا ما كانت مصر تعيشه قبل الثورة، حيث كانت توجد طبقة مترفة منعمة، وشعب كادح جاهل. ومثل هذا التقسيم لا يمكن أن تتحقق معه وحدة الأمة، وهذا معناه أن الفئة التى تفكر وترسم الخطط هى الفئة القليلة، وتظل الأغلبية بعيدة عن هذه المشاركة فيحرم المجموع من كفايات طيبة كان يمكن أن تبرز من بين هؤلاء، وهذا لا شك يوجد هوة بين طبقات الشعب ويحول دون الإصلاح.

ومن هذا التأسيس الاجتماعى، انطلق القبانى ليؤكد أن ليس هناك وسيلة للإصلاح إلا التعليم الذى وظيفته أن يعمل على إيجاد وتنمية الانسجام والميول والأفكار التى تساعد على تحقيق وحدة الأمة، وإذا عرفنا هذا عرفنا أنه يجب بالفعل على الدولة أن تعمل على إتاحة الفرصة لجميع أبناء الشعب كى يتلقوا قسطا مشتركا من التعليم.

وفى أهرام ٥٣/٥/٣ أشار القبانى فى مؤتمره الصحفى إلى اهتمام السياسة التعليمية بتنشئة التلاميذ تنشئة دينية ووطنية واجتماعية، وأن هذا يبدأ تحقيقه فى المدارس الابتدائية ويكون التركيز عليه فى المرحلة الابتدائية الراقية، والمرحلة الثانوية الإعدادية، ثم يتابع بعد ذلك فى المرحلة الثانوية النهائية.

كما تابع بأن التعليم الدينى اعتبر مادة أساسية فى المراحل التعليمية جميعها، يمتحن فيها فى امتحانات النقل إلى نهاية الدراسة الثانوية، مع ضرورة أن ترتب لغير المسلمين دروس خاصة فى الدين على حسب ديانتهم متى وجد عدد كاف منهم فى الفرقة.

كذلك تقرر إدخال مادة التربية الوطنية فى خطة الدراسة بالمدارس الابتدائية والثانوية الإعدادية، وحلت محلها فى المرحلة الثانوية النهائية مادة جديدة هى " دراسة المجتمع المصرى "، على أن يراعى أن تكون دراستها علمية وعملية، حتى يتسنى للتلميذ أن يفهم تكوين المجتمع الذى يعيش فيه فهما مبنيا على الخبرة، ويدرك المشكلات التى تعترضه والحلول الممكنة لها، مما يساعد على إعداده إعدادا صالحا

للحياة الاجتماعية ويبث فيه الرغبة فى خدمة الجماعة والعمل المستنير على علاج نواحى النقص فى حياتها

وبعدما أرسيت دعائم التنظيم الجديد وسياسته، كان من المهم الاتجاه إلى قلب العملية التعليمية، ألا وهو مناهج التعليم، وهنا نجد القبانى يخاطب اللجان المختلفة التى شكلت لوضع المناهج الجديدة ناقدا التقليد الشائع بأن يركز واضعو المناهج الاهتمام حول المواد والمعلومات المتضمنة فى المناهج، والتى يريدون أن يخرج بها التلميذ، فإذا استمرت نظرتنا إلى المناهج على هذا النحو الضيق، فإن ذلك يؤدى إلى عدم تمكين التعليم فى مصر من تأدية الغرض منه، ذلك أن شخصية الفرد تتكون من مجموعة الآثار التى تنطبع وتتناسق بعضها مع بعض، فتتكون منها مثل الشخص وعواطفه ومبادئه وأسلوب تفكيره، بل نسيج تفكيره نفسه (صحيفة التربية، يناير ٥٤، ص ٣).

ويكشف القبانى عن الحد الفاصل بين التربية الصحيحة والتربية غير المنتجة، ألا وهو نظرتنا إلى المواد الدراسية، فإما أن ننظر إلى المواد على أن لها قيمة فى حد ذاتها، أو ننظر إليها على أنها وسيلة لإحداث آثار واتجاهات معينة فى نفس التلميذ وعقله، فشخصية التلميذ ومبادئه ومثله ودوافعه وطريقة تفكيره ومساعيه وجهوده، لا تتوقف على المعلومات، بل على نوع الآثار التى تركتها هذه المعلومات فى نفسه، فليس مهما تعلم حقيقة، ومهما كانت أهميتها فى حد ذاتها، وإنما المهم هو الآثار التى تترتب عليها فى نفس التلميذ.

وتطبيقا لهذا روى د. أبو الفتوح رضوان عن كيفية وضع مناهج التاريخ كمثال لمختلف السنوات الدراسية، أن القبانى استدعاه وطالب بشروط معينة للمناهج الجديدة (تدريس التاريخ، ص ١٥٣):

١- أن تكون قائمة على التاريخ القومى بحيث يحدث الاختيار من التاريخ العام على أساس وظيفته فى توضيح تاريخنا القومى.

٢- أن يحرر هذا التاريخ القومى من التزييف.

٣- أن ينظر فى المناهج إلى التاريخ من زاوية دور الشعب فى دفع حركته بحيث يبرز دور هذا الشعب فى صنع تاريخه.

٤- أن يعنى بالتاريخ العربى على اعتبار أن الأمة المصرية جزء من الأمة العربية، وأن مصر جزء من الوطن العربى، وبذلك يحتل التاريخ العربى العام المكان الذى كان يحتله تاريخ أوربا فى مناهج ما قبل الثورة.

ولعلنا ندرك مغزى مثل هذه المواصفات إذا عرفنا أن التلاميذ فى المدارس المصرية كانوا يدرسون فلاسفة الحرية من الفرنسيين كروسو وفولتير ومنتسكيو، ولا يعرفون شيئا عن فلاسفة الحرية من العرب كرفاعة الطهطاوى، وعبد الرحمن الكواكبى، ولطفى السيد، وكان التلميذ يدرس قصة الوحدة فى ألمانيا وإيطاليا، ولا يدرس قصة الوحدة العربية، كذلك كان يدرس نمو الحركة القومية فى الدول الأوربية ولا يدرس الحركة القومية العربية.

كذلك فإن المنهج لم يترك مغزى الدراسة التاريخية للمصادفات العشوائية خاضعا لما عساه أن يتوافر عند المدرس من الوعى واللاوعى، ولكنه صاغ الموضوعات بحيث يجعل الدراسة منصبة على المغزى، ويضع الحوادث موضعها الصحيح كمصادر للضوء، وفرق بين أن يوضع منهج فى تاريخ أوربا الحديث وبين أن يدار هذا التاريخ على محاور حضارية كالنهضة والكشوف الجغرافية وتقدم العلوم الطبيعية، وثورات الشعوب على الحكم المطلق، ونمو الحركة القومية، ويقظة الشعوب، فهنا تنظيم للمادة التاريخية حول عدد من المغازى بحيث يكون بروز المغزى أمرا لا مناص منه بحكم ترتيب هذه المادة. ثم إن هذا التنظيم يعطى الفرصة لعرض القصة كاملة بما فيها من جهود العرب والأوربيين على السواء (المرجع السابق، ص ١٥٩).

وبالنسبة لسياسة التعليم الجامعى فإن إسماعيل القبانى تقدم إلى مجلس الوزراء بمذكرة خاصة بكيفية تطوير التعليم الجامعى، ووافق عليها المجلس فى ١٩٥٢/١٠/٢٩، أى بعد قيام الثورة ثلاثة شهور فقط، ولعل المقدمة التى قدم بها القبانى مذكرته، تكشف لنا عن مدى الأهمية التى استحقتها الجامعة فى مشروع الثورة للتقدم، فقد جاء فيها (تقرير لجنة التعليمي الجامعى، ص ١):

"إن أهمية التعليم الجامعى فى حياة الأمة لا تخفى على أحد، فالجامعات فى كل البلاد هى الأمينة على التراث الثقافى للأمة، وتحفظه، وتنميه، وتغذى به عقول الشباب ونفوسهم، فتساهم بذلك فى إقامة الأسس الروحية لحياة الجماعة. وهى المراكز الأولى للبحوث العلمية التى تعتمد عليها البلاد فى نهضتها، وفى حل مشكلاتها الاجتماعية والاقتصادية والعلمية. وهذا فضلا عن أن التعليم الجامعى هو المرحلة النهائية الحاسمة فى تكوين رجال الغد وتوجيههم".

ثم أشارت المذكرة إلى الخبرة التى مرت بها الجامعة فى مصر تحتم أن تتم مراجعتها وتقييمها، تمهيدا للنظر فى مستقبلها فى ظل ما شهدته مصر، ومن هنا فقد اقترح تأليف لجنة لإصلاح التعليم الجامعى، تشكل على الوجه التالى:

أولا – مديرو الجامعات.

ثانيا – أحد عشر عضوا يختارون من أساتذة الجامعات والشخصيات البارزة التى لها صلة بالتعليم الجامعى وخبرة بشئونه، وهم:

١– د. على ماهر	الرئيس السابق للوزراء، وتكون له رئاسة اللجنة.
٢– أحمد لطفى السيد	مدير جامعة فؤاد الأول (القاهرة) سابقا، ووزير المعارف والخارجية سابقا
٣– د. عبد الرزاق السنهورى	رئيس مجلس الدولة ووزير المعارف وعميد كلية الحقوق بجامعة فؤاد الأول سابقا
٤– د.أحمد زكى	الأستاذ بكلية العلوم سابقا
٥– د.إبراهيم بيومى مدكور	عضو مجلس الشيوخ، والأستاذ بكلية الآداب سابقا
٦– محمد شفيق غربال	وكيل وزارة المعارف وعميد كلية الآداب بجامعة فؤاد الأول سابقا
٧– د.وليم سليم حنا	الأستاذ بكلية الهندسة بجامعة فؤاد الأول
٨– د. محمد عوض محمد	مدير معهد الدراسات السودانية بجامعة فؤاد الأول
٩– د. كامل منصور	عميد كلية العلوم بجامعة إبراهيم (عين شمس).
١٠– أ– محمد أحمد خلف الله	عميد كلية الآداب بجامعة الإسكندرية
١١– د.عباس عمار	المدير العام لمصلحة الفلاح، والأستاذ المساعد بكلية الآداب بجامعة فؤاد الأول سابقا

ثالثا – ثلاثة من أعضاء هيئات التدريس بجامعات فؤاد الأول والإسكندرية وإبراهيم، يختار مجلس إدارة جمعية هيئة التدريس بكل جامعة واحدا منهم.

وكما نرى، فإن اللجنة جمعت نجوم العلم والفكر فى مصر حقا.

وأكدت المذكرة على أن تختص هذه اللجنة (ص ٣): "بدراسة شئون الجامعات بصفة عامة، واقتراح النظم والوسائل الكفيلة بإصلاح التعليم الجامعى، والنهوض به كى يثمر الثمرة المرجوة منه، ويدخل فى ذلك بصفة خاصة بحث المسائل الآتية:

١– أهداف التعليم الجامعى، وعلاقته بالحياة الاجتماعية والاقتصادية فى البلاد.

٢– العلاقة بين التعليم الجامعى، والتعليم العام، ونظام قبول الطلاب بالجامعات.

٣– الرسوم الجامعية والإعفاء منها.

٤– نظام الدراسة والامتحانات والكتب، والتوجيه العام للمناهج ووسائل تشجيع البحث العلمى.

٥- الحياة الجامعية ونشاط اتحادات الطلبة فى الميادين الاجتماعية والرياضية والثقافية، والصلة التى ينبغى أن تقوم بين الأساتذة والطلاب.

٦- هيئات التدريس، وكيفية اختيار أعضائها والشروط التى تراعى فى ذلك.

٧- الهيئات الجامعية واختصاصاتها وتشكيلها.

٨- التنوع فى نظام الجامعات حتى تكون لكل جامعة شخصيتها وطابعها الخاص، والعلاقة التى تقوم بينها مع ذلك.

٩- العلاقة بين الجامعات والحكومة من الناحيتين الإدارية والمالية.

ومن المهم للغاية أن نتوقف أمام سلسلة الإجراءات التى رأت اللجنة ضرورة اتخاذها حتى يمكن لها أن تضع سياسة متعمقة ومنهجية للتعليم الجامعى هذه الإجراءات هى (ص٦):

نص تقرير اللجنة على "الاعتماد على الشورى فى الأمر، والاستناد إلى الإحصاءات الرسمية، والإفادة من أولى الرأى، ومن التجارب الجامعية فى مصر وفى الخارج، وأستطلاع آراء الأساتذة والمدرسين الجامعيين وتبين رغبات المعيدين والطلاب".

من أجل هذا طلبت اللجنة إثر تأليفها من مديرى الجامعات البيانات التالية:

١- إحصاء عن عدد طلبة الجامعة موزعين على الكليات فى السنوات: ١٩٣٠-١٩٣٥-١٩٤٠-١٩٤٥-١٩٥٠-١٩٥١-١٩٥٢.

٢- إحصاء عن الطلبة الذين قبلوا فى كليات الجامعة سنة فسنة ابتداء من سنة ١٩٤٥ إلى وقت التقرير، على أن يبين عدد الطلبة الذين قبلوا فى كل كلية تبعا لشعبهم على حدة.

٣- إحصاء عن مجموع الطلبة فى كل كلية من كليات الجامعة فى السنوات السابقة.

٤- مدى مواجهة الكليات العملية، فى معاملها، أو حقولها، أو فى شأن لوازم التجارب المختلفة فيها لما تم من توسع فى الدراسة الجامعية خلال السنوات العشر السابقة على التقرير.

٥- مجموعة القوانين والمراسيم واللوائح المختلفة المتصلة بالجامعة.

وطلبت اللجنة كذلك من وزارة المعارف إحصاءات عن الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية منذ سنة ١٩٣٠، وبيانات عن الاتجاهات الجديدة فى التعليم العام.

وكتبت إلى السادة وزراء المعارف السابقين والوكلاء الحاليين والسابقين، ولفيف كبير من أهل الفكر والرأى المعنيين بشئون التعليم، وأعضاء هيئات التدريس فى الجامعات، ورئيس الجامعة الأمريكية، ومدير المعهد الفرنسى فى مصر، تستطلع آراءهم فى الخطوط الرئيسية لأعمال اللجنة.

وكتبت كذلك إلى عمداء الكليات الجامعية، راجية أن تساهم مجالس الكليات فى وضع الأسس للمستقبل الجامعى المنشود، وأن تمد اللجنة بثمرات بحثها وتجاربها، وأن تعاونها فيما تضطلع به من مهمة جليلة الأثر فى حياة البلاد، وما تستهدفه من وضع مناهج جامعية مستقرة، ومن رسم أقوم السبل لإعداد الصفوة من شبابنا: عماد الوطن فى حاضره، ورجائه فى مستقبله، وأن يتخذ العمداء ما يرون لجمع المقترحات والملاحظات من الأساتذة والمدرسين والمعيدين بالكلية، وكذلك رغبات أبنائنا الطلبة، أفرادا أو هيئات، المتصلة بألوان نشاطهم الرياضى والاجتماعى والثقافى، وأن تبسط هذه المقترحات والآراء والرغبات كلها أمام مجلس الكلية، فيتولاها بالمناقشة والتمحيص، وينتهى إلى تقرير جامع فى الموضوع يعبر عن رأى الكثرة، ويورد كذلك الآراء الأخرى، وأن يرسل هذا التقرير إلى اللجنة مرافقة له أصول المقترحات، مع تعيين الأستاذ الذى تختاره الكلية مقررا عنها أمام اللجنة للاستعانة به عند بحث ذلك التقرير إذا اقتضى الأمر.

وقد كان تشخيص التقرير لمشكلات الجامعة فى مصر فى هذه الفترة دقيقا إلى حد كبير (التقرير، ص ٢٦):

- الأساس الجامعى الذى يمزج بين مبدأ تعليم الصفوة بواسطة الصفوة الذى كان سائدا فى أوربا، وبين مبدأ فتح الأبواب للجميع - وإن لم تتهيأ لنا الأسباب لتوجيه كل طالب التوجيه الملائم له - على النحو السائد فى أمريكا.
- مشكلة الملاءمة بين عدد الطلاب وعدد الأساتذة، والفرق الشاسع فى نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة بين الكليات الجامعية.
- الملاءمة بين توفر الأساتذة على أداء الواجب الجامعى إلى جانب إلمامهم بالتقدم الفنى الخارجى والنشاط العلمى.
- الافتقار إلى البحث العلمى الصحيح فى الجامعة، وهو المقوم الأول للحياة الجامعية.
- بناء شخصية الطالب، والعناية باكتمال نموها، حتى يكون مواطنا قويا صالحا.

- مشكلة البرامج والامتحانات التى ينبغى أن تعنى بالتطبيقات العملية واختبار قوة الشخصية، والاستعداد الذاتى، قبل عنايتها باختبار الذاكرة.
- المركزية المتغلغلة فى التعليم الجامعى، وفقدان شخصية الكلية وهى الوحدة الجامعية الكبرى التى يجب أن تكفل لها أسباب الاستقلال والتجديد والابتكار.
- الملاءمة بين استقلال الجامعة وبين مسئولية الدولة فى النهوض بمقتضيات التقدم العام فى البلاد، وتوفير الوسائل اللازمة لهذا التقدم.

ولم تكن هذه فقط المشكلات الأساسية، بل كانت هناك قضايا أخرى على جانب كبير من الأهمية (ص ٢٧):

١- التوفيق فى النظام الديموقراطى بين التوسع النافع المأمول فى التعليم الجامعى، وبين إتاحة الفرصة لتعليم الصفوة بوساطة الصفوة، والوفاء بحاجة المطالب المختلفة لنواحى النشاط القومى. ويتصل بهذا وجوب المحافظة على التعليم الجامعى فى مستوى كفيل ببلوغ الأهداف وتحقيق المثل العليا التى ننشدها، كما يتصل به العناية بشئون التصنيع وغيرها من المسائل الاقتصادية والاجتماعية وهى أساس جوهرى فى حياة الأمة.

٢- التوفيق بين استقلال الجامعة الذاتى وعلاقة الجامعة بالدولة، وهذه العلاقة قد تتعارض أحيانا مع مبدأ الحرية الضرورى لاستقلال الفكر وازدهار البحث، كما أن هذه الحرية قد تتعارض كذلك مع مبدأ الإشراف الضرورى، فإذا كان من المسلم به أن التقدم العلمى قوامه الحرية، فإنه من المسلم به كذلك أن النظام لا يتحقق بلا رعاية وإشراف، وقد تكون المشكلة الحقيقية هى كفالة الإشراف فى جو من الرضا والتعاون والاختيار.

٣- التوفيق بين رسالة الجامعات القومية ورسالتها العالمية التى حملتها منذ عصر النهضة للقرون الوسطى.

وأشار التقرير (ص ٣٥) إلى أن مصر اقتبست فى قوانين إنشائها من الأنظمة الغربية، مع اعتمادها على مميزاتها الخاصة المستمدة من التراث الجامعى العريق، ومن ماضى البلاد العلمى والفكرى، والتجارب القومية.

وكيفما كان الأمر، فلم يكن مناص من التسليم بأن جامعاتنا محدودة الاستقلال، لم تتهيأ فيها للكليات حتى ذلك الوقت (١٩٥٣) - ولا حتى بعد ذلك بنصف قرن !! - بعد شخصيات معنوية، ومن ثم كان يتعين أن تظفر هذه الكليات بمقومات البحث العلمى،

وأن تضطلع بمسئولياتها فى المناهج والامتحانات ونظم التدريس والبحث، وفى حرية التقدير لحاجات النهضة القومية.

وبعد أن انتهت اللجنة من أعمالها، أصدرت (تقرير لجنة التعليم الجامعى) للرئيس على ماهر، عام ١٩٥٣، ربما يمكن القول بأن منهج هذه اللجنة الذى التزم أوفى طرق البحث والتفكير علميا وقوميا، جعل من التقرير عملا لا مثيل له حقا فى هذا المجال.

.....

لم يستمر القبانى طويلا، إذ ما لبث أن ترك الوزارة فى الثالث عشر من يناير ١٩٥٤، وقبل أن تندلع شرارة الأزمة العنيفة، أزمة مارس، والتى بدأت تباشيرها فى ذلك الوقت. ولترك الوزارة قصة لها دلالتها، نشير إليها نقلا عن طرفها الأساسى، وهو توفيق الحكيم، فى كتابه (عودة الوعى)، فقد وصف القبانى بأنه "من كبار رجال التعليم فى العهد السابق، وكان من أصدقائى" (ص ٣٣)، لكن القبانى - كما وصف الحكيم - تصرف معه تصرفا "غريبا"، فقد حدث أن ترجمت للحكيم مسرحية إلى الألمانية، ومثلت فى سالزبورج، المنسوب إلى الموسيقى "موزارت"، ودعى الحكيم إلى الحضور، وسافر، وكان احتفالا أدبيا فنيا أقام فيه رئيس الإقليم مأدبة كبيرة، وحيوا الحكيم تحية كريمة وصفها سفير مصر فى تقرير أرسله إلى وزارة الخارجية مرفقا به مقالات الصحف الألمانية، وعاد الحكيم إلى مصر ليجد القبانى وقد تقدم إلى مجلس الوزراء بطلب فصله من وظيفته طبقا لقرار التطهير، باعتباره موظفا غير منتج !! كل ذلك دون أن يعلم الحكيم.

يقول الحكيم، أنه يظهر أن بعض الطامعين فى وظيفته (مدير دار الكتب) - حيث كانت تابعة فى ذلك الوقت لوزارة المعارف - قد أغرى الوزير بهذا الإجراء، وعلم الحكيم بعد ذلك أن عبد الناصر هو الذى تصدى لهذا الأمر، وصاح فى القبانى: "أتريد أن تطرد كاتبا عائدا إلينا بتحية من بلد أوربى ؟ أتريد أن يقولوا عنا أننا جهلاء ؟" (ص ٣٤)، وانتهى الأمر بخروج القبانى !!

سياسة قلقة !

شهد العام ١٩٥٤ أربع وزراء للمعارف، أولهم القبانى، كما قلنا الذى عمل ١٢ يوما من شهر يناير، ثم د. عباس عمار الذى استمر فقط من ١٤/١-١٦/٤/٥٤، وهى من أقسى الفترات التى مرت بها مصر فى عهد الثورة، بحيث لم يكن متوقعا أن يكون

هناك اهتمام بأى تغيير أو تحرك ذى بال فى مجال السياسة التعليمية،، وعباس من خريجى المعلمين العنيء وشغل وزيرا للشئون الاجتماعية فى بداية الثورة، وهو كان من أساتذة كلية الآداب بجامعة القاهرة.

لكن يتضح مما نشرته صحيفة الثورة (الجمهورية) فى ٣٠ يناير ٥٤ أن الوزير كان مهتما بقضية اللامركزية فى إدارة التعليم، وقصد بذلك التمكين للمناطق التعليمية حتى تكون بحق مسئولة عن شئون التعليم فى بيئتها، ولكى يتولى المسئولون فيها أكبر سلطة ممكنة بحيث يستطيعون البت فى كثير من المسائل التى كان الديوان العام ينشغل بها والتى تستوجب المصلحة العامة إنجازها وتقصير خطوات الإجراءات إلى أن يبت فيها محليا.

بل إنه كان يسعى إلى ما هو أكثر من تسهيل المسائل الإدارية والإجرائية، ليتعداها إلى الدراسة الموضوعية لمسائل التعليم فى البيئة، بحيث تستطيع إدارة المنطقة أن تدرس حاجات البيئة فى التعليم، وأن تكون الأداة الأولى فى اقتراح توزيع المدارس ووضع المناهج واختيار ألوان التعليم المختلفة والملاءمة بين الدراسة وبين حاجات المجتمع، وبحيث توجه هى الوزارة، بدلا من أن تفرض الوزارة عليها الرأى الذى تريده.

وكانت هذه مجرد "أمنيات"...احتاجت إلى سنوات عدة حتى يتحقق "قدر" منها !

كما نشرت الجمهورية فى ٥٤/٢/١٩ حديثا مهما فى السياسة التعليمية، حيث أشاد بسلفه القبانى، واعترف بفضله فى وضع السياسة التعليمية التى تقوم البلاد بتنفيذها، مؤكدا أن التعليم فى مصر ليس ملكا لوزير بعينه يفرض رأيه على البلاد وينسى جهود سابقيه، بل وردد فكرة القبانى من حيث أننا فى مصر لو استطعنا، خلال عشرة أعوام أن نمد مظلة التعليم إلى جميع مواطنى مصر من السادسة حتى الثانية عشر أو الخامسة عشر، نكون قد قمنا بمعجزة كبيرة، مما يعنى أن الأولوية تكون لتعليم المرحلة الأولى، وليست للتعليم الثانوى والجامعى.

وفى اليوم التالى تنشر الجمهورية تصريحات للرجل تختلف تماما عما آلت إليه الأمور بعد عدة سنوات فى مسيرة الثورة، وتتفق تماما مع ما تسير عليه سياسة التعليم فى أيامنا هذه (٢٠٠٢)، إذ أكد على أن طاقة الحكومة وإمكانياتها لا تتسع لتمكين كل مواطن من حق التعليم، وإذا افترضنا أنها تتسع اليوم، فإنها لن تقدر على ذلك فى مستقبل الأيام، وخلص من ذلك إلى قوله أن التعليم لا ينبغى أن يقضى على الجانب الأهلى فيه، ومن المصلحة العامة أن تؤازر الحكومة فى هذا السبيل جهود أهلية.

ثم يضع يده على الأساس الفكرى للسياسة الليبرالية، فيؤكد أن سياسة المنافسة فى التعليم ستؤدى حتما إلى رفع مستواه فى بلادنا.

ثم يتولى د. محمد عوض محمد، أستاذ الجغرافيا المعروف، وزارة المعارف فى الفترة من ٥٤/٨/٣١-٤/١٧، وهو أيضا من خريجى المعلمين العليا، وكان قبل تعيينه وزيرا مديرا لجامعة الإسكندرية.

وقد نشرت الجمهورية فى ٥٤/٦/١١ مقالا للدكتور طه حسين بعنوان (رفقا بالأبناء والآباء) أكثر فيه من الاستطرادات المعروفة عنه، وفى سوق العبارات البلاغية والأساليب البيانية التى تدفع بالقارئ دفعا إلى أن يغوص فى تلك المشاعر التى يريد الكاتب أن يشعر بها القارئ، فيتبنى ما يراه من أفكار، والفكرة الأساسية هى شكواه المريرة مما صوره من شقاء يعانيه الآباء والأمهات، فضلا عن الأبناء، صغار السن من كثرة التضييق عليهم والتشدد معهم، فيما ابتدع مما كان يسمى بمسابقات القبول إلى التعليم الإعدادى، الذى يسميه كاتبنا "سخفا" ويتمنى على وزير المعارف أن يلغيه.

ويؤكد طه حسين أن التلاميذ آخر الأمر "ليسوا ضروبا من الفاكهة التى نشتريها فنتخيرها متشددين فى هذا التخيير قبل أن نؤدى أثمانها من حر مالنا. ليسوا ليمونا وليسوا برتقالا، وليسوا بطيخا ولا شماما، نفحصه أشد الفحص قبل أن نشتريه، وإنما هم ناس مثلنا، ولهم من صغر سنهم ما يجعل أمورهم أشد من أمورنا عسرا وأعظم منها غموضا".

وكان هذا رأيا غريبا لكاتبنا الكبير، فصحيح أن أبناءنا ليسوا نوعا من الخضار أو الفاكهة حتى نفحصه، لكنهم أهم وأخطر، ومن هنا ينتهى المنطق بنا إلى عكس ما يستنتج هو، أى ضرورة فحصهم والتدقيق فى أمرهم، لأن الخسارة فى "الليمون" أو "البطيخ" مقدور عليها، لكنا هل يمكن تعويض خسارة تكوين إنسان ؟!

وقد رد عليه د. عوض فى العدد نفسه، بأنه ليست هناك وسيلة أخرى لتقييم التلاميذ إلا الامتحان، وطمأنه بأنه لن يكون عسيرا.

ويبدو أن مقال طه حسين كان له صداه، إذ عقد الوزير مؤتمرا صحفيا شارك فيه محمد فريد أبو حديد المستشار بالوزارة، ود. سليمان حزين، حيث أكد الوزير أنه لا صحة للزعم بأن نظام القبول بالإعدادى فيه تعسير ومشقة، ذلك أن الذى يخفق مرة، فأمامه أن يعيد الكرة فى العام التالى، خاصة وأن النظام كان يتيح للتلميذ أن يتقدم لامتحان المسابقة إلى الإعدادى، بعد مضى أربع سنوات من الابتدائى، وأن الدولة ما دامت لا تستطيع أن تقبل كل من هم بالابتدائى، فى المرحلة التالية، فلابد أن يكون

معيار التفضيل هو ما يثبته التلميذ من تفوق. وفضلا عن ذلك، فهناك المدرسة الابتدائية الراقية التى تلى المرحلة الابتدائية.

القيادة العسكرية للتعليم:

فى إطار الزحف العسكرى على المواقع المدنية، وتزايد العسكريين فى مجلس الوزراء، تولى الصاغ (الرائد) كمال الدين حسين عضو مجلس الثورة وزارة المعارف بدءا من أول سبتمبر ٥٤- ٥٨/١٠/٦، ثم تولى وزارة التربية والتعليم المركزية فى عهد الوحدة مع سوريا من ذلك التاريخ حتى ٦١٠/٨/١٥

ومما يذكر أنه فى أول اجتماع لمجلس الوزراء برئاسة جمال عبد الناصر فى ٥٤/٩/١ بعد تقلد كمال الدين حسين لمقاليد الوزارة، وافق المجلس على تغيير اسمها ليصبح (وزارة التربية والتعليم) بعد سنوات طويلة كان اسمها فيها (وزارة المعارف)، وكانت تلك بادرة طيبة حقا مفروض أن تبشر بتغيير النظرة إلى مهمة الوزارة، بحيث لا تصبح فقط لتنمية العقول بالمعارف والمعلومات، ولكن للتنمية الشاملة المتكاملة لمختف جوانب الشخصية، وهو المقصود من التربية.

فى كتيب صغير الحجم، قليل الصفحات بعنوان (منهاج الثورة فى التربية والتعليم) عليه اسم "الصاغ - رائد - أ.ح كمال الدين حسين نجده يؤكد على أن الثورة بأحداثها الجسام لأخصب تربة، وأطيب أرض يبذر فيها بذور المستقبل لهذا الوطن، ثم تتعهد هذه البذور بالتربية والتعليم حتى تنمو وتترعرع وتؤتى أكلها بعد حين: "هذه النفوس البشرية الغضة التى ستصنع المستقبل، يجب أن تتعهدها التربية فى جميع مراحل حياتها، تلهب فيها الروح، وتوقظ منها المشاعر، وتنمى الإحساسات وتسمو بالوجدان، وتقوى الثقة بالنفس، بتعليمها وتدريبها وإكسابها الخبرات والمهارة، وتوجيهها التوجيه الاجتماعى حتى تصل متعاونة مع الآخرين".

وإذا كانت أهداف الثورة هى: القضاء على الاستعمار السياسى والاقتصادى، والقضاء على الظلم الاجتماعى، والاستغلال السياسى والاقتصادى...

وإذا كان من أهدافها، بناء وطن حر، تشيع فيه روح المحبة والمساواة والرخاء...وإذا كان من أهدافها أيضا تجهيز درع قوى من القوات المسلحة، تحمى به حريتها واستقلالها"...فمشروعات التربية والتعليم يجب أن تسير فى نفس الطريق، بل هى التى تمهد الطريق، وتدفع الأجيال دفعا فيه، لتحقيق هذه الأهداف.

وإذا كانت الثورة تستهدف تحرير الوطن من أدران الماضى ومفاسده، فالتربية والتعليم هما الوسيلة الرئيسية لتحرير العقول من الجهل، وضيق الأفق، وتحرير النفوس من الحسد والغل والضغينة والخيانة والغدر وسوء الطوية، وتحريرها أيضا من الضعف والخوف والذل والخنوع٠٠٠هكذا نبين - باقتضاب - علاقة الثورة وأهداف الثورة، بالتربية والتعليم، وأهداف التربية والتعليم"٠

وهو عندما يحدد مهمة وزارة التربية والتعليم، نجد أنه يمتد بها إلى خارج المؤسسات التعليمية النظامية، ومن ثم فإن عملها لابد أن يشمل ميدانين:

أولهما، فى بيئات المدارس، ومعاهد التربية والتعليم، للتلاميذ والطلبة، على اختلاف درجاتهم٠

ثانيهما، حيث تبلغ رسالتها وتؤدى وظيفتها خارج حدود هذه المدارس والمعاهد، برفع المستوى الثقافى، والمستوى الفنى، والمستوى الوجدانى لأفراد هذا الشعب، بصفة عامة، وللذين لم تتح لهم فرص التعليم فى مدارس هذه الوزارة بصفة خاصة٠

وفى بيانه أمام مجلس الأمة عام ١٩٥٧، كما جاء فى مضبطة الجلسة الحادية عشرة، ١٩٥٧/٨/٢٦، حديث على درجة عالية من الأهمية فى مقدمته لأنه يحدد موقع القضية التعليمية من الثورة، ومن هنا نضع أمامنا هذا النص المطول من الكلمة:

"موضوع التربية والتعليم هو موضوع الخلق والسلوك الفردى لكل مواطن، وهو موضوع الخلق والسلوك الاجتماعى لمجموعة المواطنين، وهو أساس شخصية كل مواطن، وهو كذلك أساس الشخصية العامة لجميع المواطنين٠

هو أهداف الثورة فى حاضرها ومستقبلها، هو الثقة فيها والاطمئنان لها، وهو العزم والكفاح والتضحية فى سبيل الوصول إليها٠

هو الديموقراطية والحياة النيابية السليمة، والأمن الاجتماعى الشامل٠

هو السلام والتعاون والمحبة التى نرجو أن ترفرف مبادئها على هذا الوطن وعلى العالم أجمع٠

وهو أيضا الحرب التى نحمى بها استقلال هذا الوطن وأمنه، ونصون عزته وكرامته

هو الإبداع فى كل فن وعلم، وهو الارتقاء والتقدم فى كل ميدان من ميادين العمل، وفى كل مظهر من مظاهر الحضارة، يربى لها الصغار والكبار، جيلا بعد جيل، كل جيل يحاول أن يهيىء للجيل الذى يليه ظروفا أسعد من ظروفه، وفرصا أكثر مما

تحقق له. كل جيل يعمل على أن يتخلص الجيل الذى يأتى بعده من آثار أخطائه، ومن المؤثرات السيئة التى كانت تؤثر فى حياته".

وهكذا نرى صورة أخرى من تلك الصور العديدة التى يكون عليها خطابنا على وجه العموم، وخاصة التعليمى، يحث يزدحم بالمعانى الحلوة، والأمانى الرائعة، والمبادئ الجليلة، والتى يكون الهدف الأساسى منها هو هز المشاعر وانتزاع التصفيق الحاد، ومخاطبة القلوب أكثر منه العقول، ولو لخصنا أبدع ما كتبه علماء التربية ومفكروها لما رأينا أكثر من هذا، لكن: لماذا تعليمنا لم ينجح فى تحقيق ما نرجوه منه دون غلو منا فى المطالب ؟!

ومصداقا لما سبق أن نبهنا إليه من أن ذهاب القبانى لم يؤد إلى اختفاء سياسته، نجد كمال الدين حسين يؤكد فى الكلمة نفسها أمام مجلس الأمة: "إن كل تفكير فى زيادة عدد مدارس ما بعد المرحلة الابتدائية الآن، لابد أن يكون له أثره فى وقف نمو التعليم الابتدائى، وتعويق الوصول إلى الغرض الأساسى الأصيل بالسرعة الواجبة، لأن كل اعتماد يرصد لزيادة عدد مدارس ما بعد المرحلة الابتدائية، لابد أن يقابله نقص حقيقى أو اعتبارى فى الاعتمادات الواجب تخصيصها لتنفيذ البرنامج الأول، ومعنى ذلك أننا ننتقص من حقوق الملايين من الأميين الذين لم تتح لهم فرصة من فرص التعليم، لمضاعفة الفرص أمام نفر قليل من المواطنين".

ثم أكد كمال الدين حسين على أن سياسة الثورة فى التعليم تتلخص فى الخطوط العريضة التالية:

أولا – تعميم التعليم الابتدائى فى أسرع وقت ممكن، مع دعم نوعه وتنقيته مما علق به من شوائب الماضى حتى يحقق الأمل العظيم المعقود عليه.

ثانيا – تكافوء الفرص لجميع المواطنين فى جميع مراحل التعليم.

ثالثا – تخطيط التعليم فيما بعد المرحلة الأولى على أساس احتياجات البلاد وإمكانياتها، مع دعم هذا التعليم حتى يؤدى الغرض منه لتخريج قادة وفنيين وإخصائيين للمستقبل.

رابعا – الزيادة والتوسع فى التعليم الفنى، ولو كان ذلك على حساب التعليم العام، وخاصة فى المرحلة الاعدادية الفنية، التى تعد بحق مرحلة المستقبل بعد المرحلة الابتدائية.

خامسا – دعم التعليم العالى والجامعى، ورفع مستواه، مع توجيه عناية خاصة للمعاهد والكليات العلمية، والدراسات العليا، وتشجيع البحث العلمى.

سادسا – مسايرة التطور العالمى فى العلوم والفنون والآداب، حتى يتمكن المواطنون من الاستفادة بنتاج الفكر العالمى فى كل هذه الميادين، وحتى نتطور بثقافتنا وحضارتنا، لتكون عاملا من عوامل إسعاد هذا الوطن، والمشاركة فى إسعاد البشرية جميعها، مع الحرص على روائع تراثنا القديم، فى كل العصور، وحمايتها، وتجليتها للباحثين وطلاب المعرفة، لا لتكون موضع افتخار للأجيال الحاضرة والمستقبلة فحسب بل لتكون إلى ذلك حافزا لآمالهم وهممهم حين يحاولون أن يترسموا الخطط ويقتفوا الأثر ليبنوا مستقبل أمتهم العظيم.

سابعا – التعاون الثقافى مع جميع الدول الصديقة فى العالم ليكون هذا التعاون أساسا من أسس التفاهم والتقارب العالمى وتدعيم السلام، وزيادة أواصر الوحدة الثقافية مع مجموعة دول الأمة العربية، لتكون هذه الوحدة الثقافية أساسا لوحدة أشمل وأعم، وحدة فى الهدف، ووحدة فى التفكير، ووحدة فى الطريق، وفى الوسائل لتحقيق مجد الأمة العربية.

ويستوقفنا ما جاء فى ختام بيان كمال الدين حسين الذى كان مطولا، هذا النص المهم:

"أيها السادة المواطنون أعضاء مجلس الأمة:

إن المعركة التى نخوضها فى ميدان التربية والتعليم من أخطر معاركنا وأبعدها أثرا فى مستقبل بلادنا، لأننا إذا كسبناها فقد ضمنا النصر فى كل معركة من معاركنا.

إن الشعب المستنير الواعى، المؤمن بحقه وواجبه، لا يمكن أن يهزم فى معركة من معارك الباطل، ولو احتشدت لحربه كل قوى العدوان والبغى. إن الإيمان بالله قوة فوق كل قوة بشرية، فلا يمكن أن تغلب قوة بشرية شعبا مؤمنا، والتربية الحقة هى سبيل الإيمان، فهى سبيل النصر فى كل معركة، ولتحقيق وجود هذا الشعب المؤمن المستنير الواعى، نعمل فى ميدان التربية والتعليم...".

مرة أخرى، هى صورة من صور العقل البلاغى الغوى الذى يميز العقل العربى، بعيدا عن التحليل المتعمق والاعتراف بالمشكلات والعقبات، دون إغراق فى الأمانى والأحلام، فخطورة مثل هذا النمط من التفكير أنه يخدر المستقبل له، ومن جانب آخر، فهو عندما يلتفت إلى الواقع ويراه مغايرا، يشعر بانفصام، فإما أن يفقد ثقته فى المرسل كثيرا، وإنما أن يقع فى مهاوى الإحباط واليأس.

وقد أدت مناقشة بيان الوزير إلى التطرق إلى قضية الأعداد الكبيرة من خريجي التعليم الثانوى، ولا تقبلهم الجامعات، مما أدى بالبعض من نواب مجلس الأمة إلى التأكيد على نظام الانتساب، بينما عارض وزير التربية هذا الاتجاه، وثارت مناقشات طويلة، وانتقلت القضية إلى صفحات الصحف وعرفت بقضية الانتساب (تفاصيل ذلك فى دارسة عزة وهبى، من ص ١٧٨٠٠٠)

كانت وجهة نظر الوزير، وهى التى بدأ التأسيس لها منذ وزارة القبانى كما أسلفنا، أن المسألة تتعلق أساسا بجوهر السياسة التعليمية، وبين عدم إيمانه بالحلول والمسكنات الوقتية، مما يفرض مواجهة الحقائق استنادا إلى الأساليب والوسائل العلمية لحل المشكلات. وعاد ليكرر الركيزة التى تستند إليها سياسة التعليم، ألا وهى أن يكون التعليم الابتدائى إلزاميا لكل من بلغ سن التعليم، ولو توسعنا فى المراحل التالية للابتدائى فلابد أن يكون هذا على حساب التوسع فى هذا التعليم، فيحرم ملايين الأبناء من الحصول على حق التعليم. ولفت النظر إلى أن تكاليف المدرسة الإعدادية تبلغ أربعة أمثال ما تتكلفه المدرسة الابتدائية، وتبلغ تكاليف المدرسة الثانوية ستة أو سبعة أمثال ما تتكلفه المدرسة الإعدادية، أما تكاليف التعليم العالى فتبلغ فى المتوسط عشرة أمثال تكاليف التعليم فى المرحلة الثانوية.

من هنا طرح كمال الدين تساؤله: هل يتم البدء بتعليم الملايين مكتفين بنسبة بسيطة يتم التدرج في تعليمها من مرحلة إلى أخرى ؟

وعندما عاد المجلس إلى مناقشاته بعد العطلة الصيفية، ذكر العضو " محمد رشاد الحانق " أنه تقدم بمشروع قرار برغبة موقعا عليه من ٣٥ عضوا بإباحة الانتساب إلى الكليات النظرية بالجامعات وطالب بعرضه على المجلس.

وتمثلت وجهة نظر الذين أيدوا الاقتراح أنهم يريدون إباحة الانتساب لغير الموظفين فى ذلك العام فقط نظير تحصيل الرسوم المقررة على الطلبة النظاميين وذلك للحد من سطوة البطالة، وللظروف التى ترتبت على العدوان الثلاثى على مصر، بشرط أن تعدل وزارة التربية نظام امتحان الشهادة الثانوية العامة بالاشتراك مع الجامعات المصرية بحيث يصبح الحد الأدنى للنجاح هو ٥٠% من المجموع الكلى للدرجات كما كان متبعا من قبل.

وردا على كثير من النواب عاد الوزير ليوضح مقدار الضغوط على وزارة التربية من قبل الجماهير حيث يرغب كل منهم أن يصل بأبنائه إلى أعلى مراحل التعليم، ومن هنا تكثر المطالب، ومنها ما يجئ من نواب المجلس المجلس بالتوسع والازدياد فى كل

المراحل وفى كل الأماكن. ومن ناحية أخرى، تجد الدولة نفسها أمام ضرورة الموازنة بين رغبتها فى تحقيق مطالب الناس فى فرع من فروع الخدمات العامة وبين إمكانياتها ومقدرتها على تحقيق هذه المطالب فى باقى فروع الخدمات العامة والإنتاج، وتبدأ العواطف فى التحكم.

وسعى الوزير إلى تقديم تحليل وتفسير يقوم على أساس صراع نفسى طبقى أشبه بالحرب الباردة بين طبقات الشعب المختلفة، لا أحد يريد أن يعترف بأن ابنه أضعف من أن ينتقل لمرحلة تالية إذا كان الانتقال إليها نتيجة درجات الامتحان، ولا أحد يريد لابنه إلا أن يكون من حاملى الشهادات العالية، وأن يصل بأقصر الطرق وأيسرها إلى أحسن المراكز والأعمال. الفلاح، والعامل، يريد كل منهما أن يبتعد أبناؤهما عن طائفة العمال والفلاحين، وكذلك الموظفين، والتجار، وغيرهم، فإذا تركنا هذا يتحقق فعلى أى حال يمكن أن يكون عليه المجتمع المصرى ؟

ومع ذلك فقد وافق المجلس على الاقتراح المقدم لإباحة الانتساب كما تم عرضه، وذلك على غير سياسة الوزير، بل لقد وجهت انتقادات حادة إلى الوزارة، وإلى المجلس الأعلى للجامعات، فوجد كمال الدين حسين نفسه أمام ضرورة الاستقالة (الأهرام، ٥ى ١١ ديسمبر ١٩٥٧)، تلك الاستقالة التى أحدثت هزة كبيرة.

ومما يذكر أن المفكر الكبير أحمد لطفى السيد أيد كمال الدين فى الاستقالة على أساس أن ليس لمجلس الأمة أن يتخذ مثل هذا القرار رغما عن المجلس الأعلى للجامعات، بينما مفروض أن يكون هناك استقلال للجامعات فى اتخاذ السياسة التى تراها أصلح للتعليم الجامعى.

وكان من المناقشات الحادثة تصوير المسألة على أنها صراع بين تيارين فكريين، أحدهما أرستقراطى يرى حصر التعليم فى فئات قليلة ذات حظوة اجتماعية واقتصادية، وآخر شعبى ديموقراطى، يريد أن يصل بالتعليم إلى أدنى الطبقات الاجتماعية.

والحق أن هذا تحليل لا يصور المسألة تصويرا دقيقا، فالسياسة التى عبر عنها كمال الدين حسين، ومن قبل، القبانى، تستند هى الأخرى على معيار العدل الاجتماعى، فأيهما أولى: الوصول بتعليم المرحلة الأولى إلى كل طفل فى مصر، ثم القيام بضبط القبول فيما بعد ذلك وفقا للإمكانيات، أم عدم الوقوف أمام رغبات من يريدون مواصلة التعليم، مما يحتم التقليل من أن تصل مظلة تعليم المرحلة الأولى إلى جميع أبناء الناس ؟

إن اختيار الحل الثانى معناه أن نأخذ من الفقراء كى نزيد تعليم القادرين !

وكان من التفسيرات الدستورية التى طرحت للخروج من الأزمة، القول بأن القرار الذى أصدره مجلس الأمة بإباحة الانتساب، على غير ما أراد الوزير، وهو ليس وزيرا عاديا، وإنما هو ركن أساسى من ضباط الثورة، هو "اقتراح برغبة" ممن المجلس، وأن للسلطة التنفيذية أن تتصرف فيه طبقا لإمكانياتها وسياستها العامة فى حدود الميزانية (الأهرام فى ١٩٥٧/١٢/١٢).

وفى حديثه إلى جريدة الأهرام (المرجع السابق)، أكد كمال الدين حسين أن البيان الذى ألقاه وطالب فيه بعدم إباحة الانتساب لم يكن إلا قرار المجلس الأعلى للجامعات مدعما بالإحصائيات التى تظهر بوضوح مدى الإمكانيات اللقائمة فى الجامعات فى قبول عدد جديد من الطلبة.

ثم فوجئ الجميع بتصريح لجمال عبد الناصر (الأهرام فى ١٩٥٧/١٢/١٦) يقول فيه أنه لن يقبل استقالة كمال الدين حسين، وأن سيادة الوزير وافق على البقاء فى منصبه، وقال الرئيس أن السياسة التى يعرضها الوزراء على مجلس الأمة إنما هى تعبير عن تعبير عن سياسة الحكومة، فإذا بالجميع يلزم الصمت !!

وحلا لمشكلة ٦٥٠٠ طالب حصلوا على الثانوية ولم يكن لهم مكان، وهم سبب الأزمة، ذكر كمال الدين حسين للأهرام (١٩٥٧/١٢/١٧) بأنه يجرى اتصالات مع أصحاب المصانع الكبرى والشركات لتدريب هؤلاء الطلاب تدريبا مهنيا ليصبحوا فنيين تستفيد بهم الدولة فى منشآتها الصناعية

وفى المؤتمر الأول للاتحاد القومى، فى يوليو ١٩٦٠، وقف كمال الدين حسين، حيث كان وزير التربية والتعليم المركزى (لكل من مصر وسوريا فى نطاق الوحدة) ليقرر:

"فى جميع المراحل والأحوال، ونحن جادون فى وضع سياسة ثابتة مستقرة ذات مبادئ واضحة مستمدة من صميم الثورة، متمشية مع أهدافها، تستهدف محو كل أثر من آثار الاستعمار التربوى والثقافى، وبناء أجيال مؤمنة بالله والوطن ومبادئ القومية العربية...أجيال حرة بنفسها، وحرة بوطنها، تعيش فى مجتمع ديموقراطى اشتراكى تعاونى، تسوده الرفاهية والعدالة الاجتماعية.

ولقد أرسيت بالفعل قواعد هذه السياسة على المبادئ التالية:

١- الجمع بين التربية والتعليم فى مزاج يشكل المواطن تشكيلا سليما من النواحى البدنية والعقلية والروحية والسلوكية.

٢- تكافوء الفرص بالنسبة لأبناء المواطنين وبناتهم على السواء فى الحصول على نصيب أساسى من التربية والتعليم وعلى أنصبة متفاوتة تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم بعد ذلك.

٣- التفاعل مع البيئة والولاء لها والمشاركة فى خدمة المجتمع الديموقراطى الاشتراكى التعاونى مشاركة فعالة.

٤- احترام العمل اليدوى والزيادة المطردة فى التعليم الفنى والمهنى باعتباره دعامة الإنتاج والتنمية الاقتصادية للبلاد.

٥- تدعيم التعليم الفنى العالى للوفاء بحاجة البلاد إلى الفنيين الذين يتولون تنفيذ المشروعات، وكذلك تطوير التعليم الجامعى لتخريج القادة والرواد فى مختلف المجالات.

٦- الاعتزاز بالوطن العربى باعتبار جمهوريتنا جزء منه، والإيمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها.

٧- المشاركة فى التطور العالمى الذى تناول العلوم والآداب والاستفادة من كل ما بلغته الدول المتقدمة فى مضمارها.

ومن الملاحظ التشابه الكبير بين ملامح سياسة التعليم التى أعلنت عام ٥٧، وتلك المعلنة أمام الاتحاد القومى عام ٦٠، مع تغيرات ملفتة للنظر، فقد اختفى البند الخاص بتخطيط التعليم، ومع أنه لم تكن هناك خطة عامة للدولة ومن ثم للتعليم وقت بيان ٥٧، وبدأت هذه الخطة فى عام ٦٠

الملاحظة الأخرى هى وجود بند خاص (٦) يظهر أثر المد العروبى فى تلك الفترة.

وكان من الطبيعى أن تنشر مجلة (الرائد)، التى تصدرها نقابة المعلمين، على صفحاتها كلمات متعددة لكمال الدين حسين:

فمن ذلك، إظهاره تقديرا كبيرا للمعلم، على اعتبار أن "المعلم رائد المستقبل"، وهى كلمة اقتضاها ظرف صدور العدد الأول من المجلة الذى لا يحمل تاريخا، وهو يوضح تلك العبارة بأن المعلم وحده هو الذى يستقبل الأجيال الناشئة، فيهب لها الإدراك والوعى، ويمنحها الثقة والأمل، ويبصرها بالماضى والحاضر، فيرود لها بذلك كله طريق المستقبل.

ويلفت النظر اعتراف الوزير عضو مجلس قيادة الثورة، أن الثورة قد تحقق وجودها " لأن الذين نهضوا بها كان لهم فى يوم من أيام ماضيهم البعيد مجلس إلى

معلم، أو إلى معلمين، غرسوا فى نفوسهم فكرة، وأنشئوا فى قلوبهم أملا، ورسموا لهم طريقا إلى غاية، فانقدحت فى نفوسهم شرارة الثورة من يومئذ..."

وبحكم موقعه من قيادة الثورة، احتلت المسائل السياسية حيزا واضحا من خطابه إلى المعلمين، وعلى سبيل المثال فبمناسبة تحقيق الجلاء البريطانى عن مصر فى يونيو ٥٦، تنشر الرائد كلمة عارض فيها شعار سعد زغلول الشهير، بأن "الحق فوق القوة"، أما ثورة يوليو فقد كان لإيمانها بأن "الحق هو القوة" الأثر الفعال فى إجبار الإنجليز على الجلاء.

وعندما يتحقق أمل الوحدة مع سوريا فى فبراير ٥٨، تنشر الرائد فى عدد الشهر نفسه قول كمال الدين حسين "إن مصادر الثروة الطبيعية من أرض العرب فى الشرق والغرب، يجب أن تتحرر من الاستغلال الأجنبى، لتعود ثروة العرب للعرب، وتكون مقدرات الأمة العربية العظمى فى أيدى أبنائها، ليعملوا على سعادتها ورفاهية شعبها. ذلك واجبنا جميعا طلابا ومعلمين..."

ومن المعروف أن كمال الدين حسين كان محسوبا على الاتجاه الدينى، ولعل هذا ما نلمس أثره فى كلمته أمام المؤتمر الكشفى الأول فى سوريا، نشرته الرائد (سبتمبر ٥٨)، حيث قال: "الإيمان بالله، والإيمان بالحق، والإيمان بالخلق والفضيلة، ثلاثة عناصر يتحقق بها النصر فى كل معركة، ولا يتحقق بغيرها نصر..."

وفى عدد فبراير ١٩٥٩، تنشر الرائد من كلمة الوزير فى عيد العلم: "إن الدولة لتشعر أعمق الشعور وأصدقه، بأن عليها للباحثين الممتازين ولأصحاب الإنتاج العالمى فى العلوم والعلوم الاجتماعية والآداب والفنون الجميلة حقا أعظم من القيمة المادية لهذه الجوائز، لأن بحوثهم وكتبهم العلمية وإبداعهم الفنى والأدبى هى أساس النهضة ومظهرها فى وقت واحد، ولأن آثارهم الباقية إلى الغد وما بعد الغد، هى الصور الباقية للتاريخ، وهى التراث الذى نباهى به الأجيال..."

سياسة التعليم من منظور القوى العاملة

مع أواخر الخمسينيات كان يمكن للمراقب لحركة الشعوب أن يلمح بما لا يدع مجالا للشك أن قد كان هناك توجه عام للتحرر من ربقة الاستعمار، وهو الأمر الذى تحقق للكثرة الغالبة من دول العالم الثالث، ومن ضمنها مصر بطبيعة الحال.

لكن التخلص من الاستعمار ما كان إلا خطوة سلبية، ووجدت مصر، مثل غيرها من الدول النامية، أن التحرر الحقيقى إنما يكون من التخلف الذى ضرب بجذوره فى

كثير من مجالات الحياة المجتمعية، وأن التخلص من هذا التخلف لا يمكن أن يترك للخطوات الطبيعية التلقائية التدريجية، ذلك أن مسافة التخلف كانت قد اتسعت، وسبقتنا الدول المتقدمة بمراحل طويلة، بحيث إذا خطونا خطوة، خطت هى إلى أمام أكثر، فتظل الهوة قائمة، ومن ثم أصبح مطلوبا أن تكون خطوتنا مضاعفة، ومقصودة ومدروسة ومخطط لها، فكان الأخذ بالتخطيط الشامل.

ولعل أهم مشكلة كانت تصادفها الدول النامية التى أخذت بالتخطيط الشامل، هى التعرف على حاجات البلاد المستقلة من حيث إعداد الفنيين وتخصصاتهم والمستويات، والمهارات المختلفة فى كل تخصص، وتوصيف لهذه المهارات المختلفة، وهو ما جعل خطوات التخطيط التعليمى تدور حول عملية توفير القوى العاملة المطلوبة.

الخطة الخمسية الأولى:

ومع ما بذل فى الخطة الخمسية التعليمية الأولى والتى استغرقت الفترة من ٦٠-٦٤، إلا أنها واجهت العديد من المشكلات والعقبات التى كان لابد أن تخلف بعض الإخفاقات، التى يمكن أن نتبينها من خلال النقاط التالية:

١- التعداد السكانى: (حسن عباس حسن، مجلة التخطيط التربوى فى البلاد العربية، نوفمبر ١٩٦٣)، فقد أعد المشروع قبل إعلان نتائج التعداد الذى أجرى على البلاد فى عام ١٩٦١، وقدرت أعداد السكان وكثافتهم من أرقام التعداد السابق ١٩٤٧ فى ضوء معدلات الزيادة السكانية المعروفة. وعندما أعلنت بعد ذلك نتائج تعداد ٦١ ظهرت فروق بين التقدير والواقع مما غير من النسب المختلفة الواردة فى التخطيط للمشروع. ومن أهم الخدمات التى تأثرت بهذا الفرق هو مرحلة التعليم الابتدائى، إلا أن إعداد المشروع الخاص بالتعليم الابتدائى على سنوات عشر مكن من تطوير المشروع بما يكفل تحقيق الهدف منه وهو استيعاب كل الملزمين فى نهاية هذه السنوات العشر دون أن يتأثر المشروع الخاص بالسنوات الخمس الأولى تأثيرا جوهريا يؤثر على المشروع، وكل ما حدث من تغيير على مشروع التعليم الابتدائى هو زيادة ٢٠٠٠ فصل (شعبة) بالصف الأول لاستيعاب الزيادة التى ظهرت فى التعداد.

٢- الارتفاع السريع والمفاجئ فى أسعار البناء (إبراهيم الشافعى، مجلة التخطيط التربوى، يوليو ١٩٦٦)، فقد زادت تكلفة المبانى بصفة عامة نتيجة لزيادة أسعار المواد وأعمال البناء، وبصورة خاصة فى السنوات الأخيرة بلغت أكثر

من ٣٠% من أسعارها الأساسية، وظهر من تقارير متابعة تنفيذ مشروعات الخطة، اختلاف التكاليف الفعلية للنموذج الواحد تبعا لاختلاف المحافظات، وفى بعض الأحيان فى المحافظة الواحدة، الأمر الذى لم يراع عند إعداد الخطة الخمسية الأولى٠ومن هنا ففى التعليم الابتدائى كان مقررا فى الخطة بناء ٦٢٢ مدرسة، تم بناء ٣٥٣ مدرسة، وكان يجرى وقت إجراء الدراسة تنفيذ ١٣٤ فيكون جملة المبانى التى تم استلامها وتلك التى كانت تحت التنفيذ ٤٨٨ بنسبة ٧٨,٥%، وفى التعليم الإعدادى، كان مقررا بناء ١٠٣ مدرسة تم استلامها وكان جاريا تنفيذ ٨٧، بنسبة ٨٤,٤%٠ وفى التعليم الثانوى كان مقررا بناء ٢٠ مدرسة، تم استلام ٨ مدارس، وكان جاريا تنفيذ ٦ مدارس، فتكون الجملة ١٤ مدرسة بنسبة ٧٠%٠ كما أدى ارتفاع الأسعار إلى بذل الجهود بين الوزارة ومؤسسة الأبنية العامة لإعادة النظر فى نماذج المبانى التعليمية لغرض تبسيطها مع الاحتفاظ بالمواصفات التربوية اللازمة لكل مبنى٠

٣- القوة البشرية (حسن عباس) فقد تبين عند التنفيذ أن هناك قصورا كبيرا فى توفير معلمى المواد المهنية المختلفة بالتعليم الفنى (زراعى، صناعى، تجارى)٠ كما ظهر قصور كبير فى توفير الأعداد المتناسبة من القادة التربويين من عمداء ونظار ومفتشين ومدرسين أوائل٠٠إلخ٠ وقد أدى هذا إلى: أ - عجز فى هيئات التدريس وتحميل المعلمين فوق نصابهم وطاقاتهم٠ ب - هبوط المستوى الفنى والعلمى فى شريحة القادة نتيجة ترقية الكثير منهم لشغل هذه المناصب قبل الفترة المناسبة٠ وفى مواجهة هذا صرح حسن مصطفى وكيل وزارة التربية للتخطيط لمندوب الأهرام فى ٦٥/٨/٢١ "تقرر الاستفادة من جميع المعينين فى القوى العاملة للعمل فى المدارس، مع الإسراع فى عمل برامج تدريبية لهم"٠ ومن المعروف عن السيد يوسف وحسن مصطفى أنهما كانا لا يؤمنان بضرورة دراسة المعلم لعلوم التربية وعلم النفس !

٤- كثافة الفصل، أدى عدم تنفيذ خطة المبانى بالكامل، رغم الزيادة التى طرأت على أعداد الفصول المقررة لمراحل التعليم المختلفة لمواجهة الضغط المتزايد على الإقبال على التعليم، إلى رفع كثافة الفصل فى المرحلة الابتدائية إلى أكثر من ٥٠ تلميذا فى بعض الفصول، وخاصة فى عواصم المحافظات والمدن والمراكز بدلا من ٤٨ المقررة بالخطة، وبالإعدادى العام إلى ٣٨ بدلا من ٣٤، وبالثانوى العام إلى ٣٦ بدلا من٣٢، مما كان له أثره فى خفض مستوى الخدمة

التعليمية٠بينما نشرت الأهرام فى ٦٤/١٠/١٨، ما جاء خلال مناقشات المؤتمر السنوى للتعليم برئاسة السيد يوسف عن زيادة تلاميذ الفصل الواحد حتى وصل إلى ٦٠ فى الابتدائى و٤٥ فى الإعدادى، و٤٠ فى الثانوى !!

٥- الفترات المسائية، فقد اضطرت الوزارة أمام الزيادة فى أعداد الطلاب المقبولين، والنمو المتزايد فى أعداد التلاميذ فى الصفوف التالية، مع عدم تمكنها من إتمام خطة المبانى إلى الأخذ بنظام الفترة المسائية حتى صار ٣٨% من جملة فصول المرحلة الابتدائية تعمل لفترة ثانية، علاوة على ٢٠٠ فصل تقريبا تعمل فترة ثالثة، كما عمل بالفترة المسائية أيضا نحو ٥٠٠ فصلا بالإعدادى العام، و٤٠ فصلا بالثانوى العام، و٤٢ فصلا بالثانوى الفنى٠وذكر على مختار خيرى مدير شمال القاهرة فى مؤتمر التعليم، كما نشرت الأهرام فى ٦٤/١٠/١٨ أن المدارس الابتدائية فى القاهرة تعمل ثلاث فترات، والإعدادية فترتين لزيادة الضغط "وعدم وجود أماكن كافية، ونحن نزيد فى أعداد المقبولين، ولا نواجه ذلك بمبانى جديدة"٠ وتستمر سياسة التوسع فى الفترات المسائية، بتشجيع الوزارة، كما صرح بذلك حسن مصطفى وكيل الوزارة "للتخطيط" !! كما نشرت الأهرام فى ٦٥٠/٨/٢١ وشرح محمد سليمان شعلان فى مؤتمر التعليم (الأهرام فى ٦٤/١٠/١٩) نظام الفترات مبينا سلبياته، مثل ضعف الإشراف فى الفترات المسائية، وقصور التوجيه الفنى،، واختصار وقت الدراسة والاستغناء عن بعضها، مع تعارض هذا النظام مع نظام حياة الأسر٠

٦- احتياجات المحافظات الجديدة، فقد أدى إنشاء هذه المحافظات واستقلالها بخدماتها عن المحافظات التى كانت تتبعها إلى تزويدها بعدد من نظار ومفتشين وإداريين وكتبة، وكان ذلك على حساب القوى العاملة فى الخطة التعليمية بالمدارس، مما لم يكن له تقدير فى الخطة٠

٧- قصور هيئات التدريس: إذ أدت زيادة عدد الفصول الجديدة بالتعليم الابتدائى عما كان مقدرا فى الخطة، ومد فترة الدراسة بمعاهد دور المعلمين والمعلمات إلى خمس سنوات بدلا من ثلاث، ووفاء مصر بالتزاماتها نحو بعض الدول العربية والإفريقية بمدها بحاجتها من المعلمين إلى نقص شديد فى عدد المدرسين اللازمين للتعليم الابتدائى (٤، ٥، ٦، ٧، إبراهيم الشافعى)٠

٨- تكلفة المشروع: وضعت تكلفة المشروع على أساس متوسط تكلفة الوحدة فى السنوات السابقة لإعداد المشروع وطبقت أسعار الخامات والتجهيزات فى ضوء

الأسعار التى كانت سائدة قبل إعداد المشروع. وعند التنفيذ اتضح أن هذه الأسعار أقل من الواقع وأن الخدمة التعليمية الجديدة فى حاجة إلى مبالغ أكبر مما قدر لها حتى يمكنها أن تؤدى دورها كاملا، وساق حسن عباس حسن أمثلة على ذلك:

أ- تقدير قيمة التجهيزات اللازمة للتعليم الفنى وضع على أساس متوسطات السنوات السابقة لإعداد المشروع، بينما كانت وسائل الإنتاج سريعة التطور والتبدل بطرق وأجهزة ووسائل جديدة نتيجة التطور الصناعى الحديث، وهذه لا شك تحتاج إلى مبالغ أكثر مما قدرت.

ب- عملية تطوير الخطط والمناهج الدراسة والكتب والوسائل التعليمية. إلخ عملية مستمرة حتى بعد إعداد مشروع خطة السنوات الخمس وتكلفته. وقد أدى هذا التطوير إلى ارتفاع تكلفة الطالب سواء فى التجهيزات أو المصروفات الدورية، مما جعل التكلفة الموضوعة فى المشروع لا تمثل الواقع. وبهذا الصدد تستوقفنا تصريحات لحسن مصطفى وكيل وزارة التربية (الأهرام فى ٦٤/٧/٢٩) عن حركة لتطوير المناهج بحيث يدرس طلاب الثانوى العام لأول مرة كل ما يتصل بارتياد الفضاء والصواريخ والأقمار الصناعية، إلى جانب دراسة الذرة والإلكترونيات. كما سيدرس طلاب المدارس الصناعية أنواعا جديدة من الصناعات التى أدخلت فى الصناعة فى بلادنا لإعداد الفنيين للعمل فى هذه الصناعات، وستطور مناهج المدارس الزراعية بحيث يدرس الطالب كل ما يتصل بتطور الزراعة والتوسع الزراعى فى الصحراء وتنمية الثروة الحيوانية، وفى التعليم التجارى سيدرس الطلاب التشريعات الاشتراكية ونظم المؤسسات العامة ودراسات عن التأميم والقوانين الجديدة. كما تقرر أن يدرس جميع الطلاب نظم الاتحادالاشتراكى والدستور الجديد ومجلس الأمة والمفاهيم الاشتراكية.

ج- أعد مشروع إعداد معلمى المرحلة الابتدائية على أساس طاقة دور المعلمين والمعلمات الموجودة قبل إعداد المشروع والمدرجة فيه، وعلى أساس أن مدة الدراسة بهذه الدور ثلاث سنوات، ونتيجة للدراسات المختلفة فى شأن مستويات المدرسين بالتعليم الابتدائى طورت خطة الدراسة ومدتها فى دور إعداد المعلمين والمعلمات إلى أربع سنوات فى العام الثانى من

تطبيق الخطة الخمسية، ثم زيدت إلى ٥ سنوات فى العام الثالث، وقد أدى هذا إلى توقف تخريج هذه الدور لمدرسى المرحلة الابتدائية لمدة عامين دراسيين هما العام ٦٣/٦٤، ٦٤/٦٥، وهى الدفعات التى كانت تحتاجها مدارس التعليم الابتدائى فى تغطية احتياجاتها من المعلمين فى العامين ٦٤/٦٥، و ٦٥/٦٦

د- أعد مشروع السنوات الخمس فى ضوء وجود وزارة للتربية والتعليم تشرف على التعليم بمستوياته المختلفة بما فيها التعليم العالى، وأعد على أساس وجود أقسام ثانوية بأنواعها المختلفة ملحقة بالمعاهد العليا والكليات التى كانت تابعة لوزارة التربية والتعليم عند إعداد المشروع، وفى عام ٦١ أنشئت وزارة خاصة بالتعليم العالى وانفصلت موازنتها عن موازنة التربية والتعليم، وأصبح الأمر يتطلب اعتمادات إضافية لتكملة التجهيزات الخاصة بالأقسام التى كانت ملحقة بالمعاهد العالية لتحويلها إلى مدارس قائمة بذاتها. وقد لوحظت هذه الظاهرة بكثرة فى التعليم الفنى، وقد أدى هذا إلى تحويل بعض الاعتمادات المالية التى كانت مخصصة لتجهيزات المشروعات الجديدة لاستكمال تجهيزات هذه الأقسام عند فصلها. ولا شك أن كان لهذا أثره على مستوى تجهيز المشروعات الجديدة خاصة وأن المبالغ التى كانت مدرجة فى الأصل لهذه التجهيزات لم تكن كافية لمواجهة الموقف بالصورة المناسبة نتيجة اختلاف الأسعار من جهة وتطور هذه التجهيزات نتيجة التقدم الصناعى والزراعى والتجارى من جهة أخرى.

إن الفكر التخطيطى قائم أساسا على تجنب العشوائية فى العمل والتفكير، لكن مدارسة هذه الملاحظات السابقة، تبين لنا مع الأسف الشديد ان العقل العشوائ ظل محركا لبعض الأمور، صحيح أن بعض الجوانب كانت خارجة عن إرادة مسئولى التعليم، مثل البدء بالتخطيط للتعليم فى ضوء تعداد قديم للسكان مضت عليه أربعة عشر عاما، لكن من ناحية أخرى فإن كثيرا منها كان من مسئولياتهم مثل هذه التغييرات المتلاحقة بالنسبة لبرامج ومدة إعداد معلمى المرحلة الأولى.

الخطة الخمسية الثانية:

وفى مذكرة صادرة عن وزارة التربية والتعليم (على الآلة الكاتبة) بتاريخ ٦٣/٥/٢١، ذكرت أنه بناء على توجيه المجلس التنفيذى (الوزراء) بتاريخ ٦٣/٣/٤،

بشأن إعداد بيان بالأسس التى تبنى عليها الخطة الخمسية الثانية، وما تتطلبه من اعتمادات للمشروعات المختلفة، على أساس أن يتم ذلك خلال شهرى أبريل ومايو.

وتنفيذا لخطاب رئيس المجلس التنفيذى فى ٦٣/٣/١٨ بشأن البدء فى إعداد الخطة الثانية الخمسية، تمهيدا لعرضها على المجلس التنفيذى اعتبارا من سبتمبر ٦٣ حتى يمكن إعداد أوليات للمشروعات المختلفة، وتدبير الاعتمادات اللازمة.

واستفادة من الأسس التى قام عليها مشروع الخطة الخمسية الأولى، والصورة الواقعية للتنفيذ، فضلا عما استجد بطبيعة الحال من اتجاهات فى مجالات التربية والتعليم، وكذلك الاستفادة من توصيات هيئة التخطيط للتربية والتعليم فى اجتماعها الذى تم فى ٦٣/٢/٥ بشأن تطوير المرحلة الإعدادية، وفى ضوء ما استقر عليه الرأى فى إعداد مشروع ميزانية ٦٤/٦٣، ثم العرض على لجنة الوكلاء بوزارة التربية يومى ١٥، ١٦، من عام ٦٣، تم الاتفاق على مجموعة من الأساس تقوم عليها الخطة الخمسية الثانية.

والحق أنها لا تدخل فى معنى "الأسس" بمعنى الكلمة، فالكثرة الغالبة منها أرقام وإحصاءات، ومن هنا يكفينا بيان أمثلة مما جاء فيها مثل:

ففى التعليم الابتدائى، اقترح تحقيق الوصول بنسبة القبول من الملزمين فى جميع المحافظات إلى ١٠٠% فى عام ٧٠/٦٩، وهو الأمر الذى لم يحدث بطبيعة الحال، حتى بعد ذلك بربع قرن !!

واقترح أن يكون متوسط كثافة الفصل ٤٥ تلميذا بالنسبة للجمهورية، على أن يكون لكل محافظة كثافتها فى ضوء التوزيع الجغرافى للمدارس، وإمكانية مبانى المدارس القائمة، وعلى ألا تزيد كثافة الفصل عن ٥٠ تلميذا (لكنها زادت عن ذلك بالفعل فى بعض المناطق).

وأقرت الخطة الاعتماد على نظام الفترتين (بينما وصل حقيقة إلى ثلاث فترات) كحل ضرورى فى توفير الخدمة التعليمية فى هذه المرحلة لضمان استيعاب جميع الملزمين، ولتقليل النفقات والاقتصاد فى تكلفة تنفيذ الخطة.

وبشأن دور المعلمين والمعلمات، طالبت الخطة أن يسير نظام الخمس سنوات لحملة الإعدادية، جنبا إلى جنب مع نظام السنتين للشعبة الخاصة بحملة الثانوية العامة (مع ملاحظة أن تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة، ومن أعضائها السيد يوسف، وكما سيأتى، اقترح إلغاء نظام السنتين).

وبخصوص التعليم الإعدادى، فمنها أنه أملا فى الوصول به إلى مرحلة الإلزام فى المستقبل، اقترح أن يقبل بهذه المرحلة ما لا يقل عن ٢٦% من تلاميذ الصف السادس الإبتدائى فى السنة الأولى من الخطة، ثم يتدرج فى الزيادة سنة بعد أخرى، وذلك عدا ما تستوعبه المدارس الإعدادية الخاصة بالمصروفات من المستجدين فى حدود إمكانياتها.

وفى أهرام ٦٥/٧/٢٠ ذكر السيد يوسف خطوطا عريضة لسياسته فى التعليم فى المرحلة التالية، حيث من المفروض أن تكون هناك خطة خمسية ثانية للتعليم:

- إعادة النظر فى مضمون قوانين التعليم لمختلف مراحله بما يكفل مرونة التطبيق وفق ظروف الحكم المحلى فى المحافظات.
- الاتجاه إلى تحويل بعض الإدارات إلى مؤسسات إنتاجية تتولى شئون الكتب والأدوات والتجهيزات والوسائل التعليمية والتغذية وغيرها.
- تعميم تجربة الدراسات التكميلية للمنتهين من المرحلة الابتدائية، الذين لم تتح لهم فرص الالتحاق بالمرحلة الإعدادية لمساعدتهم على رفع مستواهم الاقتصادى واستكمال ثقافتهم العامة.
- التوسع فى التعليم الإعدادى (هكذا يقول كل وزير) وإحلال المدرسة الحديثة محل المدارس العامة والفنية باعتبارها وسيلة للمزج بين الناحيتين النظرية والعلمية.
- إدخال دراسات جديدة فى التعليم الثانوى بأنواعه أشارنا إليها من قبل على لسان وكيل الوزارة للتخطيط.

ومن المعروف، أن القدرة المالية للدولة كانت قد بدأت تئن تحت وطأة حرب اليمن، الأمر الذى كان لابد من تأثيره على مدى توافر التمويل اللازم للمشروعات والبرامج التعليمية، لكن شيئا من هذا لم يكن ليشار إليه فى أى مصدر رسمى تعليمى أو غير رسمى فى ذلك الوقت.

التخطيط للتعليم العالى:

وفى كتاب صغير صادر عن وزارة التعليم العالى عام ١٩٦٣، نجد شرحا لأسس تخطيط هذا التعليم، علما بأن الوزارة، كما أشرنا، أنشئت بعد أن بدأت الخطة الخمسة الأولى فى التنفيذ، فهل كان هذا تفكيرا من أجل اللحاق بالخطة الخمسية الأولى، أم

تمهيدا لما كانت النية منقعدة عليه لخطة خمسية ثانية ؟ الحق أننا لم نستطع أن نجد إجابة على هذا التساؤل فى ما توافر بين أيدينا من وثاق ومصادر.

وقد ظهرت الحاجة الملحة إلى دراسة تخطيط وتنمية القوى العاملة فى مصر، بعد أن ظهر عجز التعليم عن مواجهة الاحتياجات التى استلزمتها خطة التنمية، وعدم مناسبتها مستويات المهارات اللازمة لمواجهة مشروعات هذه الخطة (ص ٢٢).

ولم تكن هناك من قبل خطة كاملة لتوفير القوى البشرية اللازمة - كما ونوعا - لمختلف القطاعات، ولم يتعد الأمر القيام ببعض عمليات الحصر، على نطاق محدود، تتمثل فيما قامت به إدارة التعبئة، والمجلس الأعلى للعلوم، من حصر للكفايات العلمية فى الدولة (للجامعيين)، بالإضافة إلى عمليات الحصر التى قامت بها اللجنة المركزية للإحصاء، ومصلحة الإحصاء، ومصلحة القوى العاملة، وما قامت به وزارة التخطيط من إحصاءات لاحتياجات الوزارت.

وظهر النقص فى هذه الجهود فى عدم حصرها لجميع الأفراد العاملين فى مختلف القطاعات، وعدم تركيزها على المهن ذات الأسبقية، وكان يغلب عليها الاتجاه إلى وضع الدرجات والميزانيات على أسس غير موحدة.

ثم قامت اللجنتان الدائمتان للأفراد الفنيين والعاملين بحصر سريع لأفراد القوى العاملة فى القطاع العام فقط، وذلك لصعوبة إجراء مثل هذا الحصر فى القطاع الخاص فى الوقت القصير الذى قامت فيه بدراساتها، ومن ثم أمكن تسجيل ملاحظتين (ص ٢٣):

أولا - بنيت هذه الدراسة على تقصى حاجات القطاعات المختلفة بالاستفهام منها عن تلك الاحتياجات، وأن بعض هذه القطاعات كانت تغالى فى تقدير احتياجاتها، أو قد لا تستطيع إعطاء صورة واضحة عن احتياجاتها، لنقص الطرق الفنية، للتعرف على الإحصاءات المطلوبة، أو لعدم القدرة على توصيف الوظائف توصيفا يمكنها من التعرف على حقيقة الاحتياجات، وكل هذا ألقى بظلال شك على الأعداد التى قدرتها.

ثانيا - فى بعض القطاعات، ذهب التقرير إلى تفتيت التخصصات المطلوبة إلى حد بعيد، وهذا التفتيت الكبير، والتفصيل الزائد لبيان المهارات المطلوبة، وإن كان يفيد فى مواجهة احتياجات التدريب السريع داخل المصانع نفسها، أو فى الممارسة الفعلية، إلا أنه من ناحية، بالنسبة لوضع السياسة التعليمية فإنه كان من الضرورى تجميع هذه التخصصات الدقيقة بحيث تعطى مجالات أوسع يشمل كل مجال منها عددا من هذه

التخصصات الدقيقة، بحيث تصبح هذه المجالات أساسا لإنشاء المعاهد، أو مراكز التدريب، أو الأقسام الدراسية التى تقدر على الوفاء بهذه الاحتياجات.

وقد أوضحت الدراسة أيضا (ص ٢٤) مدى إمكانيات التعليم من الأفراد الفنيين والعاملين حتى عام ٧٠ ومقدار العجز عن الوفاء بكل الاحتياجات فى كل من المهن الصناعية والزراعية والتجارية والخدمات بوجه عام فى شتى مستوياتها، وعرضت خطة سريعة لتلافى هذا العجز تتضمن قيام المؤسسات المختلفة بتدريب أفراد المصانع والشركات للارتقاء بمستوياتهم إلى مجالات أوسع، وعلى أن تمول برامج التعليم فى هذا المجال بنسب معينة من أرباح الشركات والمؤسسات، وربط المعاهد القائمة بالمنشآت المختلفة المناظرة، والعمل على إلغاء التعليم الإعدادى الصناعى والتجارى، والاستفادة بإمكانياتها فى إنشاء مراكز تدريبية.

وفى عدد يوليو من عام ٦٤، نشر الدكتور محمد حسان وكيل وزارة التعليم العالى دراسة عن إطار مشروع الخطة الخمسية الثانية للتعليم العالى حيث أكد على عدد من الاعتبارات التى سعت الوزارة فى إقامة الخطة وفقا لها، وهى:

أولا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يتجه نحو تحقيق نموذج لهذا التعليم فى المستقبل، وهذا النموذج يقوم على أساس ترجمة أمينة لقيم المجتمع الجديد واتجاهاته وآماله، فنقطة البداية فى التخطيط الكفء ليست مجرد حساب ما هو قائم وما هو ممكن، وإنما هى أولا وقبل كل شئ رسم صورة المستقبل.

ثانيا - أن تخطيط التعليم العالى لابد أن يقوم على أساس دراسة حاجة البلاد الحضارة والمستقبلة من المتخصصين، وتقديرهم من حيث الإعداد والمستويات بأسلوب علمى.

ثالثا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يكون لمدى طويل، فذلك لا يضمن تحقيق نموذج التعليم المرجو فى المستقبل فقط، بل إنه كذلك يضمن نتائجه فى التطوير الاجتماعى وفى سد احتياجات البلاد - إذ أن التخطيط فى مجال التعليم لا يؤتى نتائجه خصوصا من الفنيين والأخصائيين إلا بعد فترة طويلة أطول من خطط التنمية المقابلة نفسها.

رابعا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يكون شاملا للجامعات والمعاهد العالية معا، فالتعليم العالى وحدة متكاملة ولا يمكن النظر إلى جانب منها دون حساب للجانب الآخر.

خامسا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يكون متكاملا مع تخطيط وزارة التربية والتعليم، حيث مراحل التعليم الابتدائى والإعدادى والثانوى بأنواعها المختلفة، فالتعليم فى كل الأحوال صورة واحدة، وهو فى مراحلها الأولى يؤثر بكمه وكيفه فى مرحلة التعليم العالى، كما أن التعليم العالى هو مصدر تغذية مراحل التعليم الأخرى بالقوى العاملة فيه.

سادسا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يراعى التوزيع الجغرافى، ذلك يعنى الإسهام فى تحقيق مبدأ تكافوء الفرص التعليمية، وفى التنمية الاجتماعية والثقافية فى الأقاليم، فضلا عن التخفيف عن الجامعات وتركز الطلاب فى عواصم الجمهورية.

سابعا - أن تخطيط التعليم العالى لابد وأن يضع فى الحساب بعد الكيف مثلما يضع بعد الكم، وهذا يعنى اتخاذ التدابير اللازمة لاستكمال أعضاء هيئات التدريس والموظفين والمعدات والمبانى بالكليات والمعاهد القائمة، ولإعداد هيئات التدريس والموظفين وتوفير المبانى والمعدات اللازمة للمعاهد والكليات الجديدة، كل هذا وفق معدلات سليمة. كذلك يعنى عمل حساب لبعد الكيف فى التخطيط للتعليم العالى وإعادة النظر فى سياسة الأجور والمرتبات والترقيات، وفى المناهج، وفى نظم القبول والدراسة والامتحان، وفى الخدمات التعليمية الإضافية، وفى إدارة المعاهد العالية ولوائحها وكل ما يؤازر فى جودة التعليم.

وأبرز الدكتور حسان أن من أهم ركائز تخطيط التعليم العالى، التمكين لمبدأ تكافوء الفرص، مع أهمية الوعى بأن تكافوء الفرص التعليمية ليس مجرد ترجمة لمبدأ تكافوء الفرص فى التعليم، وإنما هو كذلك طريق تحقيق تكافوء الفرص فى الحياة أمام المواطنين.

وإذا كان المجانية قد تقررت كذلك بالنسبة للتعليم العالى فى يوليو ٦٢ أسوة بالتعليم قبل الجامعى، فليس معنى هذا توفير تكافوء الفرص التعليمية بالكامل، فمجرد جعل التعليم مجانيا هو أول الطريق إلى تكافوء الفرص التعليمية فى المستوى العالى، وأقر بأن هناك خطوات أخرى ما زالت مطلوبة لبلوغ الشوط المناسب، ومن هنا فقد سعى إلى أن يحدد المعالم الآتية على الطريق الطويل لتكافوء الفرص أملا فى أن يتحرك بها التعليم العالى نحو المستقبل وتصبح جزءا من تكوينه:

١- توسيع فرص التعليم العالى أكثر مما هى عليه فى ذلك الوقت بحيث يستوعب هذا التعليم كل قادر عليه بحسب استعداده.

٢- تمكين العامل والموظف والجندى من الحصول على تعليم عال وفق مقتضيات الترقى فى العمل ووفاء بمطلب تحقيق الذات.

٣- عدالة فى توزيع الخدمات التعليمية على المستوى العالى وإيصالها إلى جميع المحافظات أو أكبر عدد منها على الأقل.

٤- العمل الدءوب المستمر على تقديم تعليم عال جيد يعمل دون "الضياع" ويحسن توجيه الطلاب ويمكنهم من النمو فى تخصصاتهم إلى الدرجة المطلوبة.

٥- توفير الخدمات التعليمية الإضافية من رعاية صحية ورياضية واجتماعية وتوجيه تعليمى ومهنى وخدمات مكتبية وتغذية وإسكان، خصوصا للطلاب ذوى المستوى الاقتصادى المحدود.

٦- القبول فى الجامعات والمعاهد العالية والكليات على أسس أوسع وأعمق وأدق من مجرد درجات فى امتحان إتمام الدراسة الثانوية.

٧- إعادة النظر فى الحواجز التقليدية المصطنعة بين كليات الجامعة والمعاهد العالية ومراكز التدريب على أساس التكامل والاتصال والاستمرار فيما بينها، حتى لا يضار ذوو المواهب فى المعاهد العالية ومراكز التدريب بالذات.

بطبيعة الحال فلا جناح على من يرسم مثل هذه المبادئ الرائعة، لكن المشكلة كانت تكمن فى تصور أن مجرد رسم الأهداف والمبادئ يعنى أن تحريكا للواقع قد تم، فتلك دائما خطوة أولى، ومهمة، لكن بعدها تبدأ الخطوات الشاقة التى تدخل فى باب " الكد التعليمى "، وهو الجانب الذى كانت تشوبه ثغرات كثيرة، وهناك الحجة المعروفة المستمرة، أن ظروفا طارئة حالت بيننا وبين تنفيذ المطلوب، أو أن الإمكانيات لم تتوافر لنا، إلى غير هذا وذاك من علل أصبحت مكررة ومشهورة.

تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة:

وعندما كان زكريا محيى الدين رئيسا للوزارة أصدر القرار رقم ٦ لسنة ١٩٦٥ بتشكيل اللجنة الوزارية للقوى العاملة، برياسة د. محمد عبد القادر حاتم نائب رئيس الوزراء للثقافة والإرشاد القومى والسياحة، وعضوية:

السيد محمد يوسف وزير التربية والتعليم - المهندس محمد صدقى سليمان، وزير السد العالى - أنور سلامة، وزير العمل - د. محمد لبيب شقير وزير الاقتصاد والتجارة الخارجية والتخطيط - د. حسين محمد سعيد وزير التعليم العالى.

واختصت هذه اللجنة بالنظر فى تقديرات احتياجات الخطة من القوى العاملة بفئاتها المختلفة، وفى دراسة سياسة التعليم فى جميع مراحله، واقتراح الوسائل اللازمة لكى تخدم هذه السياسة احتياجات الخطة، كما تختص بتنسيق وتدريب القوى العاملة بين الجهات المختلفة.

ونتيجة لعمل اللجنة صدر عنها أول تقرير شامل عن سياسة التعليم فى عهد الثورة، حيث لم يظهر لا من قبل ولا من بعد تقرير شامل، وإن كان المنظور الذى قام عليه التقرير منظور محدود للغاية، حصر المسألة فى أعداد من القوى العاملة تحتاج إليها قطاعات الدولة، ومن ثم ما يجب أن تقبله معاهد التعليم المتخصصة، وشئ بسيط عن سياسة كل قطاع، علما بأن الأجهزة الإحصائية لم تكن بتلك الدقة التى تتيح لها فرصة التعرف على الاحتياجات الحقيقية.

وقد وصف التقرير فى مقدمته ما شهدته مصر منذ قيام الثورة حتى صدور التقرير من سياسة تعليمية بأنها كانت تقوم على أساس "الباب المفتوح"، مع أن مهندس هذه السياسة، إسماعيل القبانى لم يضعها على هذا الأساس، ومن ثم فقد أكد التقرير على أنه يدعو إلى "ضبط" عملية الإقبال على التعليم وفقا لمنظور القوى العاملة، قال (مجلة الرائد، نص القرير، فى عدد يونيو ١٩٦٦):

"...وإذا كانت سياسة الباب المفتوح فى التعليم كانت تشغل إحدى الضروريات التى اقتضاها العدل لتحطيم الفوارق التى شلت فى الماضى فاعلية بعض فئات الشعب اجتماعيا واقتصاديا، ودعت إليها ضرورة تأكيد مبدأ تكافوء الفرص لشعب عانى من الظلم والتفرقة الاجتماعية بهدف رفع معنويات هذه الفئات لتقف على قدم المساواة مع غيرها ولتحمل عبء التنمية والتقدم، فإن المرحلة القادمة، بعد إزالة هذه العوائق تستلزم فى المقام الأول تخطيط السياسة التعليمية على النحو الذى يواجه حاجات المجتمع ويمضى فى اتجاه أهدافه".

وللأسف فإن التقرير لكى يبرر نهجه فى النظر إلى المسألة التعليمية، حصر النظر فى مدخلين شهيرين، كى يوازن بينهم، ويختار، لكن مزيدا من التأمل المتعمق فى كل منهما يمكن أن يجد الأدق من ذلك أن يقارن بين "المدخل الثقافى" للتعليم، ومدخل "القوى العاملة"، ذلك أن هذه بالفعل كانت نظرة التقرير، ولنتوقف عند المدخلين اللذين قارن بينهما:

الأول: "العلم للعلم"، وينظر إلى التعليم على أنه واجب إنسانى، فينبغى لذلك أن يتعلم الأفراد من أجل العلم ذاته، باعتبار أن التعليم حق من الحقوق الإنسانية بغض النظر

عما يقدمه للمجتمع من قوى عاملة، وأن التعليم يرفع من المستوى العام للمجتمع ويزيد من وعى الأفراد على نحو يمكنهم من اكتساب المهارات التى تساعدهم على الابتكار وحل مشاكلهم.

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن الأفراد الأكثر تعلما سوف يحاولون من تلقاء أنفسهم العمل على نجاح وزيادة التنمية الاقتصادية.

الثانى: "العلم للمجتمع"، ويستهدف ربط التعليم ربطا كاملا بأهداف خطط التنمية الاقتصادية من حيث احتياجاتها من اليد العاملة اللازمة للقيام بأعباء هذه التنمية.

وكانت دول المنظومة الاشتراكية تتبنى هذه النظرة عند تخطيطها لسياسة التعليم، وخاصة فى المراحل التى تضطلع الدولة بأعباء التنمية باعتبار أنها أصلح الطرق لزيادة معدلات التنمية.

وقدم التقرير مجموعة من البراهين التى تبرر الاختيار الثانى، وهى:

أولا – أن اختيار الاشتراكية وسيلة وهدفا لتحقيق مجتمع الكفاية والعدل يستتبع ضرورة الأخذ بمبادئ التخطيط السليم الذى يمنع تعريض الموارد المادية والبشرية للضياع أو توجيهها وجهات لا تعود على مجموع الشعب بالفائدة.

ثانيا – أن مسئوليات التنمية الاقتصادية التى ينبغى لها مواجهة الزيادة فى السكان تتطلب ضرورة إحكام سبل الإنفاق وتوقيتها توقيتا دقيقا حتى لا يوجه إنفاق مالى لخدمة غير محققة النتائج أو يمكن إرجاؤها لوقتها المناسب وذلك حتى لا تتعثر خطط التنمية الاقتصادية التى بدونها لا يمكن الاستمرار فى تقديم الخدمات أو التوسع فيها لصالح المواطنين.

ثالثا – أن تحقيق مبدأ الكفاية يتطلب فى المقام الأول أن يرتبط تخطيط التعليم – الذى يستنفذ جانبا كبيرا من الإنفاق العام – ارتباطا سليما وواقعيا باحتياجاتنا من الأيدى العاملة اللازمة لها مما يعوق من سرعة عملية التنمية.

رابعا – أن جعل أولويات استثمارات التعليم للدراسات العملية والمهنية والفنية هو الاستثمار الفعال الذى يعطى عائدا سريعا ومباشرا فى عملية التنمية الاقتصادية مما يؤدى إلى زيادة الإنتاج ورفع مستوى المعيشة.

خامسا – أن تخريج الأعداد الزائدة على الحاجة يؤدى فى النهاية إلى التشغيل غير المتكافئ، مع قدرة الفرد وما حصل عليه من علم مما يؤثر على حسن نظام العمل ويخل بمبدأ تحقيق الكفاية فى الإنتاج.

سادسا- أن الدولة التى تعمل على توفير وتنسيق فرص العمل لكل قادر عليه من حقها أن تضع التخطيط المناسب للتعليم الذى يتمشى مع فرص العمل التى تتيحها خطط التنمية وظروف الإنتاج وتطور الخدمات فيه بحيث تقلل فرص التعطل بين الخريجين فى المراحل التعليمية.

ولنا أن نتساءل: إذا كانت السياسة الثانية هى التى تبنتها الدول الاشتراكية، فماذا كانت الدول الرأسمالية تتبنى ؟

من المؤكد أنها لم تكن تتبنى سياسة العلم للعلم، وإن كانت لم تقم سياستها على "التخطيط" بالمعنى الذى طبق بالدول الاشتراكية، ذلك أن مسألة العلم للعلم هذه كانت تمثل مرحلة تاريخية سابقة، وفى مصر صرح الرواد الأوائل الذين أقاموا الجامعة الأهلية بأنها قامت على أساس العلم للعلم، وبعد سنوات قليلة أفلست الجامعة، وانضمت للحكومة، لكى توجهها بما يعين الناس على مواجهة الحياة وما يعين المجتمع على التقدم، وقد تخلت معظم المجتمعات عن هذه الثنائية التى تقوم على منطق: إما أو !

ومن الملاحظ على المبررات السابقة، أنها تنظر إلى التنمية نظرة غاية فى الضيق تجعلها "اقتصادية" فحسب، بينما أثبتت التجارب أن هذا نظر قاصر، حتى بعد أن تنبه كثيرون إلى أهمية التنمية الاجتماعية، ثم كثر الحديث عن التكامل بينهما، استقر الرأى على مفهوم للتنمية يجعلها تنمية شاملة.

ولو شاء التقرير الدقة، لسمى المدخلين اللذين أراد الاختيار بينهما: المدخل الإنسانى، الذى ينظر إلى المتعلم باعتباره إنسانا وبين آخر يتعامل مع المتعلم باعتباره "سلعة"، وسلعة مادية بالدرجة الأولى.

ويتبين لنا هذا من تفرقته تفرقة مؤسفة بين العلوم الإنسانية، وإن لم يشر إليها، وبين العلوم العلمية والفنية والمهنية، فهو إذ يخص الثانية بالتقدير والأولوية، يحط بالتبعية من الأولى، بينما النظر العلمى الدقيق قد تبين له ان هذه التفرقة تفرقة مزيفة، فكليات التجارة على سبيل المثال تتصل اتصالا مباشرا بعملية التنمية فى مجالاتها الاقتصادية، وكليات الحقوق إذ تختص بالتشريعات والقوانين، فهى من ثم ضرورة الحياة العصرية التى تزداد تعقدا كل يوم، وحينما يتقدم المجتمع، وتتعقد العلاقات الاجتماعية، يبرز القانون لينظم هذه العلاقات.

وكليات الآداب، بها أقسام اللغات، هل نحتاج إلى بيان ضرورتها وأهميتها ؟ وفيها أقسام اجتماع تختص بدراسة المؤسسات والنظم والعلاقات الاجتماعية... وهكذا.

على أية حال فإن التقرير يشير إلى أن اللجنة اتجهت عند بحثها لتخطيط سياسة التعليم إلى الأخذ بمبدأ العلم للمجتمع، باعتبار أنه الوسيلة الفعالة لمواجهة الظروف الواقعية لمجتمعنا، مع عدم إغفال المطالب الأساسية والإنسانية التى أقرتها الثورة والتى تتخلص فيما يلى:

١- اعتبار التعليم الابتدائى أحد الحقوق الأساسية لتحقيق مبدأ تكافوء الفرص أمام جميع المواطنين

٢- فتح المجال أمام جميع المواطنين للانتقال من مرحلة إلى أخرى متقدمة حتى نهاية التعليم الجامعى دون أن تقف عقبات مادية فى طريقهم وعلى أسس متكافئة تسمح لكل من تؤهله قدراته العقلية لبلوغ أعلى درجات التعليم.

ويهمنا من هذا التقرير كذلك، ما وجهه من نقد للسياسة التعليمية التى كانت قائمة مستندا فى هذا النقد إلى أنه: "لما كانت طبيعة المرحلة الحالية تقتضى المصارحة التامة لمواجهة مشاكل السياسة التعليمية، فإن اللجنة تلاحظ أن النظام التعليمى وما أدخل عليه من تعديلات قد شابته بعض العيوب".

وقد حصرت اللجنة عيوب سياسة التعليم فيما يلى:

١- أن التوسع فى التعليم قد سار على نفس قاعدته القديمة فى اتجاه كمى دون أن يوجه بطريقة محكمة لمقابلة الاحتياجات النوعية التى تتطلبها التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فواجهت البلاد تخريج أعداد من تخصصات لا تدعو إليها الحاجة، كما واجهت نقصا فى تخصصات جوهرية

٢- أن سياسة المراحل التعليمية المختلفة ومشاكلها، لم يكن ينظر إليها نظرة متكاملة، فكانت كل مرحلة تدرس سياستها وتعالج مشاكلها فى حدودها الخاصة دون ارتباط بالمراحل السابقة أو اللاحقة، وقد أدى هذا إلى عدم التناسق بين شتى المراحل، فترتب على اتباع سياسة القبول بالتعليم الثانوى العام تزاحم الطلاب على الجامعات بما لا يتناسب مع طاقتها، كما أثر ذلك فى اتجاه الطلاب نحو التعليم الفنى.

٣- أن توزيع تلاميذ المرحلة الإعدادية - وهى المرحلة التى يبلغ عندها الطلاب سن العمالة ويمكن توجيههم بعدها إلى المجالات المختلفة لإعداد القوى العاملة - كانت النسبة الكبيرة منهم تتجه إلى التعليم الثانوى العام (نحو ٤٣%) فى حين تتجه النسبة الأقل إلى التعليم المهنى والفنى (٢٤%) على الرغم من أن التعليم الفنى والمهنى يعتبر الأساس الضرورى لقيام اقتصادنا القومى، ولا يمكن أن يكون

تخريج الأخصائيين مجديا ما لم تتوافر الأعداد المناسبة من الفنيين والعمال المهرة والمتوسطى المهارة.

٤- أن غالبية الاستثمارات والإنفاق كانت تتجه نحو التعليم العام والنظرى، فى حين أن العكس هو المطلوب، وهو تحويل غالبية الإنفاق نحو التعليم الفنى والمهنى.

٥- أن التعليم العالى الفنى الذى أنشئ لتخريج طائفة الفنيين قد حول إلى تخريج الإخصائيين على المستوى الجامعى، وهذا أدى إلى الازدواج بين التعليم الجامعى والعالى، وزيادة الخريجين منهما مع نقص شديد فى تخريج الفنيين.

٦- أن طريقة إعداد العمال المهرة والمتوسطى المهارة ليست لها مكان مناسب على السلم التعليمى مع أهميتها الكبيرة فى النهضة الصناعية والاقتصادية.

٧- أن الطريق على السلم التعليمى لا ييسر للمتازين الذين ينهون دراستهم فى مراحل التعليم الفنى والمهنى استكمال دراساتهم بالتعليم الجامعى.

٨- أن إعداد المعلمين لمراحل التعليم المختلفة لا ينهض على أسس واحدة تمكن من تحقيق الكفاية التربوية، إذ توجد مستويات ومؤهلات مختلفة بعضها مؤهل تربويا، وبعضها غير مؤهل، وكلها تعمل فى مجال التدريس، مما لا يحقق الانسجام الضرورى للعاملين فى هذا المجال.

٩- عدم مسايرة بعض البرامج الدراسية فى المراحل التعليمية المختلفة لواقع المجتمع ومشاكله، مع ما لوحظ من إسراف فى حجم الكتب وازدحام المقررات بمواد وموضوعات غير ضرورية، كذلك ما صاحب عملية طبع وبيع الكتب بالجامعات من تحول عن الأهداف العلمية إلى عمليات تجارية لا تخلو من استغلال.

١٠- أن الدولة تتكلف مبالغ كثيرة تنفق على الراسبين من الطلاب، فى مراحل التعليم المختلفة، إذ يتكلف الطالب فى المدرسة الإعدادية نحو ٢٥ جنيها، وفى المدرسة الثانوية نحو ٤٥ جنيها، ويتكلف فى الجامعات بين ١٠٠ و٢٥٠ جنيها فى العام.

١١- النقص الظاهر فى هيئات التدريس بالجامعات لازدحام الكليات وترك أعداد كثيرة من هيئات التدريس العمل بالجامعات.

١٢- قصور المعامل والأجهزة والمراجع العلمية الحديثة عن مواجهة الأعداد الكبيرة التى قبلتها الجامعات فى السنوات الأخيرة..

١٣- ما لوحظ من مشاكل نجمت عن الازدواج بين التعليم الجمعات والمعاهد العالية والتفرقة بين خريجى الكليات والمعاهد المناظرة.

وقد أدى ذلك كله إلى هبوط ملموس فى المستوى العام للطلاب بمختلف مراحل التعليم، خصوصا بين خريجى الجامعات.

أما ما اقترحه التقرير بخصوص **رفع مستوى التعليم العام**، فإنه بعد أن نوه بما صاحب النظام التعليمى من توسع كمى أدى مع شدة الإقبال على التعليم من جانب المواطنين إلى انخفاض المستوى العام للطلاب، أشار إلى أن اللجنة رأت أنه من الضرورى أن تستهدف خطة التعليم فى المرحلة التالية، العمل على تحسين ورفع مستوى التعليم العام بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوى العام والفنى، وفى هذا الاتجاه فقد أوصت بما يلى:

أولا: ضرورة العمل على تطوير البرامج والخطط بما يحقق أهداف الخطة المقترحة للتعليم، ويساير تطور المجتمع واتجاهاته.

ثانيا - إعادة النظر فى الكتب المدرسية فى مختلف مراحل التعليم بحيث تكون متكاملة ومتلائمة البرامج الجديدة ولمستويات الطلاب واحتياجات المجتمع، وأن تخلو المناهج والكتب من الحشو أو الإطناب أو الإفاضة فى غير حاجة.

ثالثا: أن يعاد النظر فى برامج وخطط معاهد المعلمين لتتجاوب مع الخطة الجديدة للتعليم بقصد رفع مستوى المعلمين، مع إقرار سياسة التدريب الدائم للمعلمين الحاليين بقصد تزويدهم بالتطورات الجديدة العلمية والفنية فى مجالات العمل.

رابعا: ضرورة المحافظة على المعدلات المقررة لكثافة الفصول من التلاميذ وألا يسمح بأى حال من الأحوال بتجاوز هذه المعدلات.

خامسا: إعادة النظر فى الأعباء التى يقوم بها المدرس، بقصد التخفيف مما يثقل عليه ويرهقه فى العملية التعليمية.

سادسا: إنشاء مراكز التربية لجميع مستويات التعليم العام للتوفر على البحوث المتصلة بالتعليم وطرقه ووسائله بقصد العمل على تحسينه لمسايرة التقدم العمرانى والحضارى وربطه بتطور المجتمع وأهدافه.

سابعا: العمل على توفير الأجهزة والمعامل والمكتبات والوسائل التعليمية بالقدر الذى يتناسب مع عدد الطلاب ويتيح لهم فرص ممارسة التدريب العملى وإجراء التجارب والتمارين العملية بأنفسهم، وخاصة فى التعليم الفنى بأنواعه المختلفة.

ثامنا: إعادة النظر فى القوانين واللوائح والتشريعات المتصلة بالتعليم بما يحقق تطبيق السياسة التعليمية المقترحة.

تاسعا: العمل على أن تراعى البساطة التامة فى المبانى التعليمية، وبالأخص مبنى المدرسة الابتدائية، مع تشجيع المواطنين والهيئات الشعبية للمساهمة فى إنشاء هذه المبانى حتى يمكن توجيه ما ينفق على الإنشاءات غير الضرورية إلى توفير الأماكن الصحيحة الملائمة للعملية التعليمية.

ومن الملاحظ أن التقرير لم يفرق بين "فلسفة التعليم" و"سياسة التعليم" و"خطة التعليم" و "استراتيجية التعليم"، ولسنا فى مجال يسمح ببيان الفروق الدقيقة بين هذه المستويات، ولكن يكفى الإشارة إلى أنه فى مجال التخيير بين مبدأ العلم للعلم، والعلم للمجتمع، كان يحدد فلسفة التعليم، لكنه بعد ذلك اندفع يشير فى المقترحات السابقة، وأخرى سوف تلى، إلى تفصيلات ليست من مهام سياسة التعليم، على الرغم من عنونة التقرير بأنه يحدد سياسة التعليم، وهو فى الوقت نفسه، يكثر من الإشارة إلى أن ما يتناوله هو تخطيط للتعليم، وهو وصف لا ينطبق بالضبط على ما هو مكتوب، وربما لم تكن هذه التفرقة المنهجية واضحة فى تلك الفترة، وربما أيضا لما علمناه بعد ذلك من أن الشخصية المحورية التى كانت وراء كتابة التقرير ضابط مهندس تعلم فى إحدى دول المعسكر الاشتراكى وهو الدكتور عبد المجيد العبد، وإن كنا لا نستطيع أن نؤكد ذلك تماما.

وفيما يتعلق بالتعليم الجامعى فقد لاحظ التقرير أنه قد صاحب ظاهرة الإقبال الشديد على الجامعات وازدحام الكليات بالطلاب بأكثر مما لا تحتمله إمكانياتها ظاهرة أخرى تتمثل فى اتجاه عدد كبير من هيئات التدريس إلى قطاعات أخرى من العمل، وأن هذا أدى إلى ضعف مستوى الخريجين، الأمر الذى رأت اللجنة من الضرورى معالجته، وقد أوصت اللجنة فى هذا الشأن بتحديد أعداد القبول بالجامعات وضم عدد من المعاهد العليا إليها بقصد تخفيف ازدحامها بالطلاب، وبالإضافة إلى ذلك فقد اقترحت اللجنة المقترحات التالية:

أولا: التوسع فى إيفاد البعثات التى تخصص لهيئات التدريس بالجامعات وأن توضع خطة تحدد أوليات للتخصصات التى كانت تعانى نقصا شديدا بهيئات التدريس الخاصة بها، وأن تخصص حصيلة رسوم صندوق تمويل مشروعات تحسين العملية التعليمية، على النحو الذى سيأتى بيانه، بالإضافة إلى ما تخصصه الدولة لهذا الغرض.

ثانيا: الاستعانة ببعض الأساتذة الأجانب للعمل بالجامعات إلى أن تستكمل هيئات التدريس حاجتها بالبعثات وخاصة فى مواد اللغات.

ثالثا: تشكيل لجنة مشتركة تمثل فيها الجامعات والتعليم الثانوى والإعدادى لربط التعليم الثانوى بالتعليم الجامعى بهدف العمل على رفع مستوى التعليم الثانوى والنظر فى برامج العلوم المختلفة فى مختلف السنوات والربط بينها ولتكون المواد التى تدرس مرتبطة بالدراسات الجامعية بغير تكرار لا تدعو إليه حاجة وحتى يمهد أمام الطالب الجو العلمى الجامعى.

رابعا: تشجيع الدراسات العليا والعناية بها لتشارك فى إعداد هيئات التدريس.

خامسا: استكمال المعامل والأجهزة والمراجع التى تساعد على البحث العلمى ورفع مستوى هيأت التدريس.

سادسا: تطوير المناهج بحيث ترتبط بواقع المجتمع ومشاكل التطبيق، على أن تشكل لجنة فنية منبثقة من المجلس الأعلى للجامعات تمثل فيها القطاعات المستخدمة "رجال الصناعة والزراعة والمشروعات" يتفرع منها لجان متخصصة لتطوير المناهج ومتابعتها بهدف ربط هذه المناهج باحتياجات هذه الميادين ومجاراة ما وصلت إليه من تطور. مع الاهتمام باتساع قاعدة الدراسات العملية على الطبيعة فى الكليات العملية، وذلك بالتدريب فى المصانع والمزارع ليلم المتخرج بطبيعة الأعمال التى سيقوم بها بعد تخرجه، ومع العناية بصفة خاصة بالدراسات الاشتراكية وتأصيلها، ومشاكل المجتمع وحلولها وعمل دراسات تحليلية مقارنة مع أنظمة مختلف الدول لبيان أهمية التطبيق الاشتراكى وضرورته، وذلك سواء فى الدراسات القانونية أو الفلسفية، أو الاقتصادية أو العملية.

واقترح التقرير **إنشاء صندوق لتمويل مشروعات تحسين العملية التعليمية**، ومن تأمل بنود الاقتراح، يمكن أن نجد أنه خطوة مهمة على طريق ما يسمى " بترشيد مجانية التعليم "، على أساس مبدأ عادل وهو أن خدمة المجانية لا ينبغى يتساوى فى التمتع بها المجتهدون وغير المجتهدين. ولما كان هناك من الطلاب من تضطرهم ظروف قاسية أو طارئة لعدم التوفيق فى الامتحان، اتجه الاقتراح إلى هؤلاء الذين يرسبون أكثر من مرة.

ومن هنا فقد رأى اللجنة أنه ما دامت الدولة قد فتحت الأبواب أمام سائر فئات الشعب للتدرج على السلم التعليمى على مبادئ متكافئة، أن يتبع ذلك واجب يلتزم به الطالب الذى يتكرر رسوبه بغير أسباب قهرية، وذلك حفزا للطلاب على التحصيل وللارتفاع بمستواهم العلمى، لهذا أوصت اللجنة بأن يسدد الطلاب الذين يرسبون أكثر من مرة فى كل مرحلة تعليمية بعد التعليم الإعدادى، رسوما لإعادة قيدهم مرة أخرى

لمواصلة الدراسة تأسيسا على أن الطلاب بعد مرحلة التعليم الإعدادى يصلون إلى مستوى من النضج يمكنهم من تقدير المسئولية على أن توجه حصيلة هذه الرسوم إلى صندوق خاص لتحسين العملية التعليمية.

كذلك، فقد كان من المعروف أن يطلب عدد كبير من طلاب الدول العربية والدول الإفريقية والآسيوية الالتحاق بمدارس وجامعات الجمهورية العربية المتحدة، وكثيرا ما ترفض طلباتهم، لذا رأت اللجنة تنظيم هذه العملية على أساس تحديد عدد من المنح فى الدراسات الجامعية، وفى مختلف أنواع التعليم لتقديمها إلى الدول الصديقة، وفيما عدا هذه المنح، يسدد الطلاب من هذه الدول الرسوم التى تتناسب مع نوع الدراسة التى يلحقون بها بالنقد الأجنبى.

ومن حيث **رفع كفاية المعلم واستقراره**، أوصى التقرير بما يلى:

أولا: أن يفسح الطريق إلى الدراسات العليا على جميع المستويات التعليمية للمعلمين لرفع مستواهم العلمى عن طريق منح الممتازين منهم إجازة دراسية للحصول على مؤهلات أعلى فى التربية وفى نواحى تخصصاتهم وتيسير ذلك بشتى الوسائل.

ثانيا: نوهت اللجنة بأهمية تدريب العاملين فى ميدان التربية من أجل رفع الكفاية الإنتاجية ولتوفير الفرص أمامهم لتتبع التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى كانت تمر بها مصر.

ثالثا: أن تراعى رغبات المعلمين عند التعيين أو عند الترقية بالنسبة للأماكن التى يرغبون فى العمل بها بحيث تكون هذه الرغبات الأساس الأول لتحديد مكان العمل كلما كان ذلك ممكنا لما يحققه الاستقرار المكانى من راحة نفسية كبيرة خاصة بالنسبة للمدرسات، إذ لاحظ التقرير أنه يتم تعيين ذوى المجموع العالى بالقاهرة مما يحرم الأماكن النائية منهم ويبعد أعدادا كبيرة منهم من موطنهم الأصلى.

ومن أخطر ما يمكن ذكره بهذا الصدد، نص اقتراح التقرير فى البند (٣٦) من التوصيات العامة الخاصة بالمعاهد العليا: "توصى اللجنة بالنظر فى تصفية كلية التربية بعد الانتهاء من فترة الانتقال للنظام المقترح اكتفاء بتخريج المعلمين اللازمين من كليات الآداب والعلوم بعد تطويرها، وللاستفادة من هيئات التدريس بكلية التربية لسد النقص فى تدريس المواد التربوية بكليات الآداب والعلوم والمعلمين" !

وكان التقرير قد عرض اقتراحين خاصين بكليات الآداب:

الأول – يوصى بتطوير الدراسة بكليات الآداب بوضعها القائم اعتبارا من العام الدراسى التالى لصدور التقرير، وذلك بأن يوجه الطلاب الذين سيلحقون بها إلى إحدى الوجهتين التاليتين:

أ- تنصرف إلى دراسة الآداب البحتة طبقا لاحتياجات البلاد من التخصصات المختلفة، أو:

ب-تنصرف إلى دراسة تؤدى فى النهاية إلى إعداد المدرسين المطلوبين لتدريس اللغات والمواد الاجتماعية والثقافية، على أن ينسق القبول فى التخصصات المختلفة بالاتفاق بين الجامعات ووزارة التربية والتعليم.

وفضلا عما تصورته اللجنة من أن هذا التطور يحقق الهدف المطلوب من توجيه طلاب الآداب نحو التدريس أو الآداب البحتة بالقدر الذى تحتاجه البلاد، فإنه – وفقا لهذا – يمكن الاستفادة بالإمكانيات المتوفرة بالجامعات من هيئات التدريس لخدمة الهدفين، كما أن الاتجاه إلى تخصيص كلية واحدة للآداب البحتة، كما سيلى فى الاقتراح الثانى يؤدى إلى مركزية تدفع الطلاب الراغبين فى هذه الدراسات إلى كلية واحدة.

الثانى – يوصى بتخصيص كلية واحدة لتخريج الخريجين للآداب البحتة وأن تخصص باقى كليات الآداب بتخريج المدرسين بحيث تمنح الليسانس فى الآداب والتربية معا، وذلك حتى لا تتشتت رغبات الطلاب إذا بقوا فى كلية واحدة تنتهى الدراسة بها إلى تخريج نوعين مختلفين من الخريجين ولملافاة صعوبات التدريس لكلا النوعين طوال سنوات الدراسة لتباين الهدف.

كان الهدف واضحا، ألا وهو إلغاء كليات الآداب، وتسييد نمط كلية المعلمين، وهو الهدف الذى روج له البعض قبل صدور هذا الاقتراح سنوات، ففى أحد أعداد صحيفة المساء فى عام ١٩٥٧ حمل المانشيت الرئيسى باللون الأحمر: اقتراح بإلغاء كليات الآداب ! لقد كان العسكريون – فيما يبدو – غير مقتنعين بهذا النوع من الدراسة !

وكرر التقرير اقتراحه بما تصوره تطويرا لكليات الآداب، كذلك بالنسبة لكليات العلوم، وكان ذلك أمرا عجبا حقا، فإذا كان مفهوما كراهية العسكريين لدراسة الآداب، وإن لم يكن مقنعا، فكيف يمكن فهم هذه النية لاغتيال كليات العلوم ؟ التفسير الذى قدمه التقرير قائم على القياس الكمى، والذى يصعب تصديق قيامه على أسس تنبوئية سليمة، ألا وهو أن مصر لن تحتاج طوال السنوات من ٦٥-٧٠ الأعداد التى تخرجها كليات العلوم، والتى اقتصر تصوره لها أيضا على العمل بالتدريس !!

كذلك أوصى التقرير بضم كليات المعلمين القائمة حتى عام ٦٥ إلى الجامعات.

ولما كان من الضرورى ربط مراحل التعليم ببعضها والتنسيق الدائم بين خططها وبرامجها وأهداف التنمية، فإن اللجنة أوصت بتشكيل مجلس أعلى أو لجنة تختص بما يلى:

١- التنسيق بين مراحل التعليم المختلفة فيما يختص بسياسة القبول بكل مرحلة ولتحقيق الأهداف المرتبطة بالسياسة التعليمية المقترحة.

٢- دراسة برامج كل مرحلة وتقديم المقترحات الخاصة بتطويرها لربطها بأهداف هذه السياسة.

وتستعين هذه اللجنة لتحقيق الغرض من تشكيلها باللجان الفرعية المتخصصة التى يمثل فيها، بالإضافة إلى المختصين فى قطاعات التعليم المختلفة ممثلون عن القطاعات المستخدمة للخريجين فى مجالات الصناعة والزراعة والاقتصاد وغيرها من المشروعات.

كذلك رأت اللجنة أنه نظرا للأهمية الكبرى التى تعلقها البلاد على التعليم الفنى والمهنى فى مجال التنمية، ولما كانت نسبة هذا التعليم ستبلغ ٧٠% طبقا لتوصيات اللجنة، ولما كان من الضرورى ملافاة ما حدث من انعزال التعليم الفنى عن التطور التكنولوجى فى مجالات العمل المختلفة، ولربط مراحل التدريب المهنى بالتعليم الفنى على مستوياته المختلفة، فقد أوصت اللجنة بتشكيل لجنة أو مجلس أعلى لتنسيق شئون التدريب المهنى والتعليم الفنى، على أن تختص بالتنسيق بين الاحتياجات اللازمة لخطة التنمية وسياسة وبرامج التدريب المهنى والتعليم الفنى، وتعمل على ربط البرامج والخطط بتطور المشروعات المختلفة.

وفى نهاية التقرير أوصت اللجنة بمجموعة من التوصيات العامة، مثل:

١- إقرار السلم التعليمى التالى: ابتدائى "٦ سنوات" - إعدادى "٣ سنوات"، وبعد المرحلة الإعدادية يجرى توزيع الخريجين على النحو التالى: ٣٠% لمراكز التدريب القصير وأعمال البيئة، ٢٥% للمدارس الثانوية الفنية ومراكز التدريب المهنى، ٢٠% للمدارس الفنية المتخصصة، ٥% معلمين ابتدائى، ٢٠% للمدارس الثانوية العامة، فالجامعات والتعليم العالى.

٢- المحافظة على نسبة الاستيعاب التى كانت قائمة بالتعليم الابتدائى وهى ٨٠%، مع مراعاة ما تتطلبه مواجهة زيادة السكان من توسع.

٣- النزول بكثافة الفصل الواحد فى المدرسة الابتدائية إلى ٤٠ تلميذا على الأكثر مع ضرورة التزام هذا العدد (وهو الأمر الذى حدث عكسه فى السنوات التالية).

٤- الاحتفاظ بالتعليم الإعدادى العام بمستواه وخططه القائمة ليكون حدا تتفرع عنده التلاميذ إلى نواحى التخصص التى تتطلبها حاجة البلاد.

٥- إنشاء مدارس فنية متخصصة (صناعى وزراعى، وتجارى) مدة الدراسة بها ٥ سنوات بعد الإعدادية لتخريج الفنيين اللازمين للمشروعات المختلفة.

٦- الفصل بين المدرسة الفنية الصناعية والمدرسة الفنية المتخصصة الصناعية لاختلاف وسائل إعداد كل من الفئتين اللتين تخرجهما.

٧- امتداد المدارس الثانوية الفنية الزراعية والثانوية الفنية التجارية لمدة سنتين لتخريج الفنيين اللازمين فى هذين المجالين استنادا على أن هناك أساسا عاما من العلوم المشتركة بين الفئتين اللتين تخرجهما.

٨- لتيسير قبول المتخرجين من المدارس الثانوية الفنية ومن المدارس الفنية المتخصصة، بالكليات المناظرة بالجامعات، أوصى بإعداد برنامج إضافى خارج خطة الدراسة الساسية بهذه المدارس يتضمن المواد التى تمكن من زيادة فرص النجاح للطلبة الراغبين فى دخول الجامعات، مع توزيع هذه المواد على سنوات الدراسة (٣ سنوات فى الثانوى الفنى، ٥ فى الفنى المتخصص).

نقد سياسة إعداد المعلم:

من الخطوات المهمة بالفعل أن يجتمع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة عين شمس، فى ٦٦/٤/٢٥ للنظر فى تقرير اللجنة الوزارية للقوى العاملة، ويصلوا إلى رأى دونوه فى مذكرة صدرت فى مايو من العام نفسه.

لكن السؤال الذى نطرحه: ترى، لو لم يقترح التقرير تصفية كلية التربية، هل كان أعضاؤها سيهبون لمناقشة التقرير ؟ بطبيعة الحال قد يكون من الصعب العثور على إجابة، لأن هذا مما يدخل فى باب النوايا، لكن مما له دلالة حقا أن مذكرة كلية التربية اقتصرت فقط على قضية إعداد المعلم، صحيح أنها هى المختصة الرئيسية بهذه القضية مما يحتم عليها أن تكون قضيتها الأولى، لكننا نتساءل أيضا: أو ليست سياسة التعليم من المهام الفكرية الأساسية للكلية أيضا ؟ فلم لم يمتد الاهتمام إلى مناقشة بقية جوانب هذه السياسة ؟

كان تقرير اللجنة، بصدد إعداد معلم المرحلة الأولى قد اقترح إلغاء دور المعلمين التى تقبل الطلاب لمدة عامين بعد الثانوية العامة والاعتماد على دور المعلمين التى تقبل طلابا بعد الحصول على الشهادة الإعدادية ولمدة خمس سنوات، وقد أخذت الكلية على هذه السياسة الملاحظات التالية:

- حصيلة الشهادة الإعدادية من الثقافة ضئيل جدا، كأساس يبنى عليه إعداد المعلم. وفضلا عن ذلك فإن التجارب قد أجمعت على أن قدرة الطالب على الإفادة من العلوم التربوية والنفسية تزداد كلما اعتمدت هذه الدراسة التربوية والمهنية على قاعدة قوية وعميقة من التكوين العلمى والثقافى العام، وهذا يجعل الشهادة الثانوية الحد الأدنى من الإعداد الثقافى والعلمى اللازم لإعداد معلم المرحلة الأولى.
- ثم إن اقتراح اللجنة يخالف ما وضعته هى من أسس إعداد المعلم وهو "وجوب إفساح الطريق إلى الدراسات العليا على جميع المستويات التعليمية للمعلمين لرفع مستواهم"، فالشهادة الإعدادية لا يقبلها أى معهد من معاهد الدراسات العليا وكلياتها، خصوصا وأن المراتب الأعلى من معاهد إعداد المعلمين ستكون بحكم اقتراح اللجنة فى إطار الجامعة، فعلى هذا الأساس يجب أن يكون معلم المرحلة الأولى حاصلا على الثانوية العامة مقدما ليمكنه الالتحاق بالمعاهد الأعلى (لم يراعى هذا فيما بعد، وسمح لخريجى دور المعلمين بالالتحاق بكليات التربية!).
- ومن الناحية الاقتصادية، فإذا كانت تكلفة تلميذ المدرسة الثانوية ٤٣ جنيها، بينما تكلفة تلميذ دور المعلمين ٨٦، لذلك فإن ما يتكلفه كل تلاميذ الثلاث سنوات الأولى يكفى لتعليم ضعف هذا العدد فى المدارس الثانوية.

وأما بخصوص إعداد معلم المرحلة الإعدادية والثانوية، فقد لاحظت مذكرة الكلية نفس ما لاحظناه نحن على كافة جوانب التقرير فى مختلف المسائل التعليمية التى عرضها، مراعاة الأعداد فقط، وهى السمة العامة على التفكير التعليمى فى هذه الفترة بفعل كثرة الحديث عن التخطيط والخطط التنموية، حيث غلب الجانب الكمى على الجوانب الكيفية. فمع التسليم بأهمية التقديرات العددية فى التخطيط التعليمى، فإنه من المسلم به أيضا أنها ليست الاعتبار الوحيد ولا الاعتبار الأهم، بل إن نوع إعداد الأفراد وكفايتهم لمهنتهم وما يتصل بذلك من الاعتبارات العلمية والفنية يأتى فى المقدمة، ثم تصاغ هذه المقتضيات فى أنسب الأوضاع التى تحقق فوائد جانبية.

وشككت مذكرة الكلية فى هذا الاعتماد المفرط على التقديرات العددية مؤكدة - وفقا لظروف هذه الفترة - أنه لا يمكن أن توجد تقديرات عددية دقيقة فى أى ميدان من ميادين الحياة، وإنما التقديرات العددية كلها تقريبية وتقديرية وخاضعة لظروف الفرد والمجتمع، بل إنها خاضعة للطوارئ الطبيعية التى لا سلطان للإنسان عليها.

وهذا حق لا ريب فيه، فقد وضعت خطة خمسية فى مصر منذ عام ٦٠، ثم اندلعت حرب اليمن عام ٦٢، أفلم تبتلع الكثير من الموارد المالية التى تؤثر فيما وضع من تقديرات ؟ وهذه التقديرات التى حملها تقرير اللجنة، لم يدر أنه بعد عام واحد سيهب إعصار الهزيمة الذى يلتهم ما يصعب حصره من موارد البلاد، مما لابد أيضا أن يؤثر بالسلب على كل ما تم تقديره !

أما بخصوص مقترحات تقرير القوى العاملة، فمما عابته مذكرة كلية التربية عليه:

- الاقتراح الخاص بتخصيص كليات علوم أو آداب بذاتها لتخريج العلميين والأدبيين، وكليات أخرى لتخريج المعلمين، يؤدى إلى فرقة بين كليات العلوم بعضها البعض، وكذلك بين كليات الآداب بعضها البعض، كما أنه يتعارض مع ما يحتمه تطورنا العلمى والتكنولوجى والاجتماعى من زيادة العناية بالعلوم والآداب، هذا فضلا عن أن تخصيص كلية واحدة فى القطر كله للعلوم البحتة، وأخرى للآداب البحتة، يتنافى مع مبدأ ديموقراطى هام وهو تكافوء الفرص التعليمية الذى أخذ مجتمعنا يتيحه على النطاق الجغرافى فى مختلف أنحاء الجمهورية، وتعددت الجامعات تحقيقا له.
- بخصوص اقتراح تصفية كلية التربية على أساس قيام الآداب والعلوم والمعلمين بإعداد المعلم، لم ينتبه إلى أن كلية التربية تقوم إلى جانب إعداد المعلم بوظائف أخرى أساسية فى البحث العلمى، وإعداد القادة اللازمين لمختلف مجالات العمل التعليمى، وإعداد الباحثين فى ميدان التربية على مستوى الماجستير والدكتوراه، ونشر الفكر التربوى وتقديم الخدمات الاستشارية الفنية للجهات المعنية، والقيام بالتجارب التربوية، وهى تقوم بهذا كله على مستوى الجمهورية، وعلى الصعيد العربى والإفريقى والآسيوى.
- كذلك لم ينتبه التقرير إلى أن كلية التربية بنظامها القائم وقتها كانت هى الكلية الوحيدة التى تستطيع أن تستوعب " الفائض " من خريجى كليات الآداب والعلوم ممن تحتاجهم البلاد فى مهنة التعليم فى السنوات القليلة التالية.

وإذا كان الاقتراح الخاص بتصفية كلية التربية قد أفزع هيئة التدريس بالكلية جميعا، حيث لم يكن يوجد غيرها، وعلى رأسهم العميد، الدكتور أبو الفتوح رضوان، فقد أخذوا يتدارسون فى كيفية مواجهة هذا الخطر. هنا ذكر الراحل د. أحمد حسن عبيد، أن له طريقا للاتصال بزكريا محيى الدين رئيس الوزراء للتفاهم معه على الأمر، وبالفعل أخذ موعدا للعميد مع رئيس الوزراء، فلما بدأت المقابلة، فوجئ الدكتور أبو الفتوح بزكريا محيى الدين يرحب به ترحيا حارا لم يتوقعه، إلى درجة المعانقة، وبادر زكريا بتفسير الموقف قائلا لأبى الفتوح أنه كان تلميذا بمدرسة فاروق الأول الثانوية (إسماعيل القبانى الآن)، حيث درس أبو الفتوح له مادة التاريخ !

ولما سأله عن غرض المقابلة ذكر له عميدنا مسألة التوصية المحزنة، فإذا برئيس الوزراء، يوافق فى التو واللحظة على أن تستبدل عبارة " تطوير كلية التربية " بعبارة " تصفية كلية التربية "، وهكذا فى دقائق تقل عن أصابع اليدين !!

لم يُعد عرض التوصية الجديدة على اللجنة الوزارية أو أى متخصصين كانت تستند إليهم لدراسة وجهة نظر كلية التربية، وإنما حسمت المسألة عن طريق العلاقة الشخصية البحتة. وهكذا أمور عدة عندنا بكل أسف شديد !

البعد العروبـــــــــى:

إذا كنا قد بينا فيما قبل التوجه العروبى لثورة يوليو منذ سنواتها الأولى، فقد كان من الطبيعى أن ينعكس ذلك على سياسة التعليم، ومن مظاهر هذا ما كان يتم توقيعه من اتفاقيات وحدة ثقافية بين مصر وهذا البلد أو ذاك من البلدان العربية. وكانت تلك الاتفاقيات، فيما بدا بعد ذلك تحركها المشاعر والطوارئ السياسية، ولا تبنى على الدراسات المنهجية العلمية الصادرة من قلوب مخلصة، ونوايا يطمأن إلى صدقها، ومن هنا فإن هذه الاتفاقيات لم تبارح الحبر الذى كتبت به، إلا بعض الوقت، حتى تعود الأمور إلى سابق عهدها وربما ما هو أسوأ منه ! لو كان الساسة قد خلصت نواياهم حقيقة لكانوا قد أدركوا أن "الوحدة الثقافية" هى بالفعل الأساس المنطقى والصلب الذى يمكن أن يوفر أقرب قدر ممكن من وحدة الأهداف والسياسات أو على الأقل تقاربها وتكاملها.

من هذه الاتفاقيات التى وقعتها ثورة يوليو، الاتفاق الذى عقد بين حكومة المملكة الأردنية الهاشمية، وحكومة الجمهورية السورية، وحكومة جمهورية مصر فى ٢٥مارس ١٩٥٧٠ ومن المعروف أن ما كان يتم تحت لافتة " الثقافة " كان يركز

أساسا على المسألة التعليمية، وبطبيعة الحال فمفروض أن ما تحمله الاتفاقية من فكر يمثل سياسة لدى الدول الثلاث لا مصر وحدها.

كان أبرز ما حمله الاتفاق من فكر تأكيده على "لما كان التعاون فعالا فى إرساء قواعد..الوحدة العربية ونموها، كان على الدول العربية أن توليه من العناية ما يعدل أهميته وأثره"، وكان من الضرورى أن يقتضى هذا نهجا يُتبع، من خطواته:

١- تبادل المدرسين، وذلك بوضع برنامج سنوى لتبادل جماعات من المدرسين والعلماء فى المواد التى يتفق عليها، ويحدد الهدف من كل تبادل، وتوضع على أساس ذلك قواعد اختيار المدرسين الذين يجرى تبادلهم.

٢- المؤتمرات: اقترح وضع برنامج للمؤتمرات التربوية بين الدول المتعاقدة لحل ما قد يطرأ من مشكلات، مع إمكان أن يدعى إلى هذه المؤتمرات رجال التربية فى الدول العربية الأخرى كمراقبين.

٣- التدريب، وضع برنامج دورات تدريبية للمعلمين والمدرسين العرب فى مختلف المواد، وتقام هذه الدورات فى أى مكان يقع عليه الاختيار، ويستفاد فى هذا السبيل من الدورات التدريبية التى كانت تقوم بها أية دولة من الدول المتعاقدة، ومن الخبرات التى تمت فيها.

٤- الرحلات: تنظم رحلات للمعلمين والمدرسين والطلاب بين الدول المتعاقدة على أوسع نطاق ممكن.

٥- قبول الطلاب فى الجامعات: تعمل وزارات التربية والتعليم على أن تيسر القبول بجامعات بلادها لطلاب البلاد المتعاقدة، وعلى أن تخصص لهم فى كل سنة نسبة معينة من الأماكن يتفق عليها مع الجامعات، قبل بدء السنة الدراسية، مع مراعاة حاجة كل بلد وعدد المتقدمين منه.

وحملت ملاحق الاتفاق على توجيهات وخطط فى التعليم العام كما جاءت فى الحولية الثقافية السادسة لساطع الحصرى (ص ٧٠):

فبالنسبة لأهداف التعليم الابتدائى كان التوجيه أن تكون الدراسة عامة لا تجنح إلى التخصص وإنما تدور حول موضوعات قومية واجتماعية واقتصادية وصحية وترويحية وثيقة الصلة بحياة التلميذ من ناحية ومتمشية مع ميوله وقدراته من ناحية أخرى، وهذه الموضوعات تغطى الساسيات المعروفة مثل: التربية الدينية واللغة، والمواد الاجتماعية والعلوم والصحة والتربية الرياضية والتربية الفنية، وتشمل الرسم والأشغال العملية، والتربية الموسيقية.

وبالنسبة للمرحلة الإعدادية، فهى مرحلة وسطى، لها برامجها التى تمهد للدراسة الثانوية العلمية أو الفنية، ومن هنا أوجب الاتفاق أن يزود تلاميذها - كل على حسب ميوله - بأنواع من الخبرات والمهارات العقلية واليدوية التى تناسب سنه ومستواه الفكرى ونوع التخصص الذى يرغب فيه، وعلى هذا أوجب على منهاج هذه المرحلة أن يقوم على تهيئة الوسائل التى تكشف على استعدادات التلاميذ وميولهم، ويكون تطبيقها مؤديا إلى تنمية هذه الاستعدادات والميول، وتوجهها الوجهة الصحيحة. وكذلك ضرورة أن تعنى هذه المناهج بتزويد الطالب بالمعلومات الأساسية التى يحتاج إليها فى حياته العملية بعد هذه المرحلة، وفى دراسته الثانوية إن هو تابع هذه الدراسة.

وبالنسبة للمرحلة الثانوية، فلما كان هناك كثير من تلاميذها يقف بهم تعليمهم عند نهاية هذه المرحلة ولا يواصلون الدراسة فى الجامعة أو غيرها من المعاهد العليا، أصبح من واجب المدرسة الثانوية أن توفر لتلاميذها الفرص اللازمة للتدريب على العمل فى الحياة العامة، حتى إذا خرجوا إلى الحياة العملية، واجهوا تلك الحياة مزودين بإعداد سابق مناسب وبخبرات عملية نافعة.

ونص على أن من أهدافه: "أن يتجه إعداد المعلم فى البلاد العربية إلى تكوين مربٍ مؤمن بالقومية العربية وقادر على أن يبثها فى نفوس تلاميذه"، وكذلك: "أن تتضمن المناهج تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأحوالها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وأن تعنى بتقوية الروح القومية عن طريق دراسة تاريخ أبطال العرب وعلمائهم، وكتابهم وفلاسفته ومربيهم، وما أفاده العالم ممن هؤلاء".

وأورد الاتفاق مجموعة من التوصيات الخاصة بإعداد المعلمين، نذكر منها (ص ٨٤):

١- تتعاون البلاد العربية المتعاقدة معا فيما يتعلق بإعداد المعلم، وذلك عن طريق تبادل المدرسين لطلبة المعاهد فى أحد البلاد أن يستكملوا دراساتهم فى بلد آخر حتى يتم إعدادهم.

٢- تتبادل البلاد العربية المتعاقدة حلقات دراسية للمعلمين فى المراحل المختلفة يقفون فيها على أحوال كل بلد وتطوره، ونهضته والاتجاهات الجديدة فى التعليم فيه، وتنظم لهم زيارات للمدارس والمؤسسات الاجتماعية وغيرها.

٣- تعقد ندوات دورية تضم ممثلين للبلاد العربية ممن يشتغلون فى ميدان إعداد المعلمين فى هذه البلاد يتدارسون فيها مسائل التربية والتعليم وخدمة المجتمع.

٤- تتكون لجنة مشتركة من وزارات التربية والتعليم فى البلاد العربية لوضع مناهج إعداد المعلمين للمراحل المختلفة، على أن تتنقل هذه اللجنة بالبلاد العربية المتعاقدة وتزور بعض دور المعلمين حتى يكون عملها قائما على أساس الواقع.

٥- يشرع فى العمل على توحيد المصطلحات فى مواد الدراسة العملية والعلمية والتربية وعلم النفس، وتكون هذه خطة للدراسة فى معاهد إعداد المعلمين للمدارس الابتدائية يمكن اتباعها مع مراعاة المرونة التى تقتضيها الظروف والحاجات الخاصة بكل بلد.

ورأى نص الاتفاق (ص ٩٦) أنه لما كان توحيد مناهج التربية والتعليم يستهدف تحقيق غاية عربية وطنية تمكن الوطن العربى الكبير من دعم كيانه واستعادة أمجاده،

ولما كانت مواد التربية الاجتماعية والوطنية من أولى المواد التى تؤثر تأثيرا فعالا فى تنمية المفاهيم الاجتماعية وخدمة الأغراض التى يستهدفها الوطن العربى الكبير أصبح توجيه هذه المواد التوجيه العربى من أهم الأمور التى وجب استهدافها.

ونبه الاتفاق إلى أن هذا ليس معناه أن الأمة العربية لا تقدر النزعة الإنسانية العالمية بمعناها الواضح وإنما المراد التركيز على الجانب الإنسانى العربى نظرا لظروف بلادنا فى الوقت الحاضر دون أن نغفل الجانب الإنسانى الكبير بحيث نعنى أول ما نعنى بتاريخنا وبظروف بلادنا الجغرافية وبعلاقاتنا وأنظمتنا، على أن يأتى العالم فى نطاقه الجغرافى أو التاريخى فى المرتبة الثانية.

كذلك أظهر الاتفاق وعيا بأن توجيه المناهج التوجيه العربى لا يعنى بالضرورة إهمال التنوع الموجود بين أجزاء البيئة العربية إذ أن هذا التنوع مفيد فى حد ذاته، وضرورى فى الوقت نفسه، وهو مصدر قوة وأساس هام من أسس التكامل القائم فى البيئة العربية، فإذا درسنا الشام أو مصر فنحن لا ندرس قطرا بذاته وإنما ندرس جزءا من كل، وكذلك الحال فى التاريخ، إذ أوجب أن يكون مفهوما عند التلاميذ أن ظهور فكرة الانفصال ونشوء الدويلات المحلية فى التاريخ الإسلامى كان ظاهرة من ظاهرات الضعف ومظهرا من مظاهر أطماع الأمراء المحليين، الأمر الذى هدد وحدة الوطن العربى فى العصور الماضية.

كذلك، وقعت حكومة الجمهورية العراقية، بعد قيام ثورة ١٤ يوليو ٥٨، مع الجمهورية العربية المتحدة ميثاقا للوحدة الثقافية فى ١١/٢٧ من عام ٥٨، قام على أساس " استجابة للشعور بالوحدة الطبيعية بين أبناء الأمة العربية. وإيمانا بأن وحدة

الفكر والثقافة أساس لوحدة الشعب العربى فى كل مكان، وتثبيتا لأركان القومية العربية التى لا تعرف التمييز بين مواطنيها فى الجنس أو المذهب أو العقيدة.." (ص ٩٨).

وفى الجلسة الافتتاحية لمؤتمر الوحدة الثقافية العربية ٥٨، وقف كمال الدين حسين ليعلن (صحيفة التربية، نوفمبر ٥٨، ص ٧):

"...ونحن هنا أبناء أسرة التربية والتعليم - القائمون على أمر التربية والتعليم فى الأمة العربية - علينا واجب ضخم لتحقيق هذه الأهداف (أهداف الوحدة العربية)، وعلينا واجب ضخم فى تعزيز الانتصارات التى حصلنا عليها، وواجب ضخم فى المحافظة والدفاع عن هذه المكاسب التى حصلنا عليها، وواجب ضخم أيضا فى توفير حياة أرغد، وحياة أسعد لجميع أبناء هذه الأمة فى المستقبل، ووحدة الثقافة بين أبناء الأمة العربية - هى قطعا - مدعاة إلى وحدة المشاعر ووحدة الهدف وتكتيل الجهود لبلوغ هذا الهدف...".

وحين وقف السيد محمد يوسف يلقى كلمته فى مؤتمر المعلمين العرب فى بيروت عام ٦١، كان أكد (الرائد، نوفمبر ٦١) على أن العروة الوثقى التى لا انفصام لها، التى تربط الأمة العربية (على الرغم من معاندة الوقائع لحديث الوزير، حيث وقع الإنقلاب الانفصالى فى سوريا)، تترجم عمليا إلى إخاء يكون وسيلة للتعاون بين مجموعاتها العاملة فى سبيل خدمتها.

وأشار إلى أن أولى هذه المجموعات بتنظيم الإخاء الذى هو سبيل التعاون المثمر إنما هم المعلمون، لأنهم يدعون مواطنيهم أبدا إلى المثل الكريمة، وأقوى هذه المثل التضامن فى سبيل البقاء، والدعاة إلى الفضيلة وإلى المثل لا شك يعرفون أنهم ليكونوا قدوة لابد أن يبدأوا بأنفسهم.

ما بعد يونيو ٦٧:

كانت الفترة التى تولى فيها السيد يوسف وزارة التربية هى فترة جمود إلى حد كبير، وقد ساعد الرجل على البقاء طويلا فى الوزارة من ٦١/٨/١٦-٦٧/٦/١٨، أى ما يقرب من ست سنوات، وهو الأمر الذى حدث لأول مرة لوزير مدنى، أنه - فيما يبدو - قد توافرت له ثقة زعيم الثورة، حيث كان "عديلا" له، فضلا على أنه كان طوال عمره فى وزارة التربية نفسها.

وتولى بعده، د٠ عبد العزيز السيد، حيث كان قد شغل من قبل وزارة التعليم العالى منذ أول إنشائها فى ١٧ أكتوبر ٦١، إلى أكتوبر عام ٦٥، وهو أصلا كان أستاذا بكلية التربية بجامعة عين شمس، وتولى أيضا موقع مدير لجامعة الإسكندرية اعتبارا من الثالث من مايو عام ١٩٥٩، ولم يعمر فى وزارة التربية إلا إلى ٦٨٠/٨/١٩

وقد ألقى د٠ عبد العزيز السيد محاضرة مهمة أمام رابطة خريجى معاهد وكليات التربية، نشرتها صحيفة التربية (نوفمبر ٦٧) تلقى ضوءا مهما عن سياسة التربية والتعليم من منظوره، فقد سمى العصر الذى تحدث فى وقته بأن "عصر العلم والتكنولوجيا"، وأن التنبوء فى هذا العصر عسير لأنه عالم سريع التغير، وتساءل: ماذا يكون شكل العالم فى المستقبل ؟ وكيف تكون حالة الصناعة فيه ؟ وكيف تكون العلاقات الاجتماعية والدولية ؟ كل هذه التساؤلات، وغيرها، تجعل التنبوء عسيرا مما يلقى بتبعة ثقيلة على التعليم لأننا بذلك نعد التلاميذ لعصر مجهول، عدتهم فيه التفكير المستقل، وتنمية الشخصية، والتمسك بالمثل العليا وبالقيم الإنسانية، فتلك هى أسلحتهم الوحيدة لهذا المستقبل "وليس العلم الذى يتلقونه، ولا المعلومات التى يحصلونها، ولا المهارات التى يكتسبونها بذات قيمة لهم، لأنها لا تبقى معهم زمنا طويلا، ولكن الذى يبقى معهم ما اكتسبوه من خبرات ومن قيم وعقائد، وما اتصفوا به من صفات علمية وتكنولوجية"٠

وأشار عبد العزيز السيد إلى أن ما يواجهه التعليم من مشكلات فى وقته، تختلف عن تلك التى كانت قائمة قبل الثورة، فمشكلات التعليم السابقة نتجت عن " التخلف "، أما مشكلات التعليم فى عهد الثورة " فناتجة عن النجاح والتقدم " ! ويسوق أمثلة: كانت المشكلات الأولى تتصل بالطبقية فى التعليم، وبالازدواج القائم فيه، وبانعدام تكافوء الفرص، أما المشكلات فى عهد الثورة فتتصل بالتوسع الهائل فى التعليم، وبتحسين طرق التدريس فى المدارس، وبتوحيد المرحلة الأولى، وبتحقيق ديموقراطية التعليم، وإتاحة الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين، خصوصا إذا علمنا أن الزيادة فى التعليم الابتدائى بلغت فى ذلك الوقت نحو ١٤٠% عما كانت عليه قبل الثورة، وفى التعليم الثانوى نحو ٥٠%، وفى التعليم الفنى نحو ٤٥٠%، وفى إعداد المعلمين نحو ١٠٠%

وفرق الوزير تفرقة مهمة بين (المدرس) و (المعلم): "فالمدرس يعطى دروسا، ولكن المعلم شئ آخر غير هذا، فالمعلم عندى: علم، وفن، وضمير، وخلق٠٠وإذا فقد واحدة من هذه الصفات لم يعد معلما، وللوصول إلى مستوى تعليمى صحيح، لابد أن

تتجلى قدرة المعلم فى الإبداع والخلق، وفى ت
مواقف حية ومتجددة دائما".

وانتقد الوزير "النمطية القائمة فى التعليم"، فلا اختلاف مثلا بين مدرسة المدينة ومدرسة القرية، مع أن المدينة تختلف اختلافا بيئيا عن القرية، وهذا الاختلاف لا يمنع تلاميذ المدرستين من مواصلة تعليمهم فى مرحلة تالية معا "ولا أشك فى أن هذا التجانس الجامد بين معاهد التعليم قد حان الوقت لكى تسرى فيه المرونة..".

وانتقد كذلك سياسة إعداد المعلم الذى لم يعد مجرد أداة لتنفيذ المنهج، وعلى الرغم من أنه أصبح ينفذ فلسفة المجتمع، وينقل القيم، ويعمل فى التحول الاجتماعى وفى حل مشكلات البلاد "إلا أننا ما زلنا نسير فى إعداد المعلم على نفس الأسس السابقة، هذه الأسس التى تستهدف مجرد تكوين مدرس المادة ومعنى ذلك أن إعداد المعلم فى حاجة إلى عمليات تغيير أساسية..".

ثم تولى الدكتور محمد حلمى مراد أمر وزارة التربية والتعليم من ٦٨/٣/٢٠ إلى ٦٩/٧/٩، وكان يشغل قبل ذلك منصب مدير جامعة عين شمس، وهو أحد أساتذة الحقوق، وكان توليه وزارة التربية عقب مظاهرات الطلاب فى فبراير ٦٨، ومن الغريب أن يكون سببا غير مباشر فى اندلاع مظاهرات أخرى، فى أواخر العام نفسه. وفى عهده صدر القانون ٦٨ لسنة ٦٨، والذى سنشير إليه فيما بعد بشئ من التفصيل.

وفى حديثه إلى رابطة الخريجين، نشرته صحيفة التربية (يناير ٦٩) أشار إلى نقطة قد تبدو شكلية لكنها على درجة كبيرة من الأهمية، فقانون ٦٨ أقر بالتزام الدولة بتوفير الحد الأدنى اللازم من التعليم المتمثل فى المرحلة الابتدائية لجميع الأطفال الذين يبلغون السادسة من عمرهم فى جميع أنحاء الجمهورية، وقد رفض حلمى أن يعدل نص القانون فى هذه القضية بأن يضاف إليه "فى حدود إمكانيات الدولة" أو "كلما أمكن ذلك"، عندما أثير موضوع هذا التعديل فى اجتماع لجنة الشئون الداخلية المنبثقة عن اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكى، وكان رد الوزير "لا يمكن أن يصدر قانون فى النصف الثانى من القرن العشرين فى وقت يغزى فيه الفضاء، وتحطم الذرة، ونتكلم عن إقامة الدولة العصرية فى بلادنا، ثم نصدر قانونا نعترف فيه بإبقاء ما يقرب من ٣٠% من الأجيال الصاعدة أميين". لكن، ما الأمر إذا كانت الإمكانيات بالفعل لا تتيح ذلك ؟ يرد الوزير "وإذا كانت الإمكانيات لا تسمح بتعليم الكل تعليما كاملا فى مدارس نظامية، فمن الممكن، بل من اللازم أن نعلم كل طفل ناشئ على الأقل القراءة والكتابة والحساب فى أى مكان: فى المسجد، أو تحت "تعريشة"،

ولا نترك أبناءنا من الأجيال الصاعدة فى جهل وفى أمية بينما العالم يقفز خطوات واسعة فى سبيل العلم والحضارة".

ثم راح حلمى مراد يكشف عن بعض معالم سياسته التعليمية كما تبدت فى قانون ٦٨، وعلى سبيل المثال فقد حرص على الارتفاع بمستوى كفاءة التعليم، وقد اتضح ذلك فى إلغاء نظام النقل الآلى فى التعليم الابتدائى الذى كان ينتهى ببعض التلاميذ إلى نهاية فترة التعليم الابتدائى دون أن يصلوا إلى المستوى العلمى المنشود، ومن ثم تقرر وضع نظام للاختبارات الدورية فى جميع الصفوف للتلاميذ، مع إجازة ترسيبهم خلال المرحلة الابتدائية، وعقد امتحان لهم فى نهاية المرحلة.

إلى جانب ذلك فإن القانون ركز على الجانب الكيفى لا الكمى، وذلك بإلغاء النظام الذى كان يسمح للطالب بأن ينتقل إلى الصف التالى مع رسوبه فى مادة أو اثنتين (وإن كان هذا ما زال معمولا به فى الجامعة ؟!!)، على أساس أن التجربة العملية لهذا النظام أثبتت فشله، لما ترتب عليه من إهمال الطالب فى تحصيل بعض المواد الأساسية كاللغة الإنجليزية والرياضيات. وقد ضرب الوزير مثالا بنتيجة الثانوية فى العام ٦٨/٦٧، فقد نجح فيها حوالى ٧٠٠٠٠ طالب منهم ١٩٥٥٣ طالب نجحوا بمجموع أقل من ٥٠%، حيث كان السياسة السابقة تبيح هذا، فلم يقبلوا فى الجامعات أو المعاهد العليا.

ومما يذكر بصدد ما كان عليه تعليم اللغات والرياضيات من ضعف، ما نشرته الأهرام فى ٦٥/١٠/١٩، خاصا بمناقشات المؤتمر السنوى للتعليم، ما أثاره على مختار خيرى وكيل وزارة التربية لشؤون محافظة الغربية حول ظاهرة زيادة الرسوب بين التلاميذ فى اللغات والرياضيات مما يكلف الدولة مبالغ طائلة، مشددا على وجوب البحث فى حل هذه الظاهرة التى وصفها بأنه "خطيرة"، إما بتعديل المناهج أو تغيير الخطة أو تدريب المدرس والرقابة والتوجيه المستمر، لكنه لم يشر إلى تلك الزاوية التى نبه إليها حلمى مراد.

وعندما ترك حلمى مراد وزارة التربية، عين بدلا منه د. محمد حافظ غانم من ٦٩/٧/١٠-٧٢/١٨، وكان وزيرا للسياحة، وقبل ذلك أستاذا بحقوق عين شمس، وقد شرح سياسته فى حديثه أمام رابطة الخريجين، ونشر ذلك فى صحيفة التربية (يناير ١٩٧٠)، حيث بدأت النغمة التى تتردد فى أرجاء العالم تأخذ طريقها كذلك فى الخطاب الرسمى للتعليم، خاصة وقد بدأت مصر منذ أول الستينيات تتبنى سياسة التخطيط، ومن هنا شدد حافظ غانم على "أن التعليم فى الخطة القادمة يجب ألا يكون

مجرد خدمة للمواطنين، وإنما علينا أن ننظر إليه باعتباره استثمارا أساسيا ورئيسيا لتحقيق التقدم الاقتصادى ولتحقيق التقدم الاجتماعى".

ثم بين أن هذه الفلسفة تعطى بعدا جديدا للتعليم، هو أن الدولة لا تنكر أن التعليم حق للمواطنين، وأن فلسفة الخطة تضيف إلى هذا الحق للمواطنين التزاما أساسيا على الدولة بكافة مرافقها، بأن تعمل دائما على أن ترفع من مستوى التعليم، على أساس أن التعليم هو الوسيلة الرئيسية لتحقيق مجتمع الكفاية، ولتحقيق مجتمع العدل.

وحدد حافظ غانم أهداف التعليم فى الخطة الخمسية الجديدة وهى:

الأول: هو تنمية الخدمات التعليمية بقصد كفالة حق التعليم لجميع أبناء الشعب فى ظروف وفرص متكافئة حسبما تمكنهم قدراتهم واستعداداتهم، مع وجوب عدم قيام حاجز أمام شخص يرغب فى التعليم ما دام قادرا عليه.

الثانى: رفع مستوى التعليم وتحسين كيفه حتى يساير نظائره فى الدول المتقدمة وحتى يكون العائد منه وفى مختلف المراحل والأنواع مجزيا عن الاستثمارات الضخمة التى تنفق عليه، فإذا كان التعليم موجها لزيادة الكفاية ولزيادة العدل فمن الضرورى أن يكون تعليما من نوعية معينة، ومن مستوى معين.

الثالث: تأسيسا على ما تقدم، وبالإضافة إليه، أوجب أن يكون هدف التعليم هو الإسهام فى تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، ذلك أنه ما دمنا قد أصبحنا ننظر إلى التعليم على أنه استثمار، وجب أن يكون من أهدافه تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع عن طريق تلبية احتياجاته من العاملين المزودين بالمعرفة والمهارة على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم الفنية وفى كافة الميادين الزراعية والصناعية والتجارية والعسكرية وغيرها من الأعمال فى القطاع الحكومى والقطاع العام والقطاع التعاونى والقطاع الخاص.

الرابع: يتعلق بالطالب لأنه محور العملية التعليمية ومن أجله نبذل كل الجهود، واستكمالا لجوانب تربيته وتكوين شخصيته، وجبت العناية به بصفة خاصة عن طريق تكوين المواطن الصالح فيه، القادر على مواجهة مشكلات بيئته مواجهة واقعية، وإلى جانب ذلك ضرورة توفير الرعاية الكاملة للطالب من النواحى الصحية والاجتماعية والدينية.

الخامس: العناية بتعليم الكبار، ويدخل فى ذلك القضاء على الأمية فى خطة السنوات الخمس التالية بإعداد برنامج متكامل بحيث يتم الانتهاء فيه بالتخلص من الأمية عام ١٩٧٥، كما يدخل فى هذا الهدف تعليم المعوقين بالتربية الخاصة وذلك

لأن كل مجتمع متقدم لا ينبغى له أن يهمل بعض أفراده المعوقين، بل عليه أن يحاول الاستفادة منهم ويدخل بهم فى مجال الإنتاج.

إنها أهداف عامة كالعادة، من السهل كتابتها والنطق بها، لكن، هل القائل بها كان يقدر كيف يتم تنفيذها حقا ؟ إنها معضلة ما يسمى برسم السياسات فى بلادنا، وكأنها كلمات وعبارات إنشائية لا تكلف من قائلها إلا جهد كتابتها والنطق بها.

لنأخذ على سبيل المثال هذا الذى قاله حافظ غانم عن محو الأمية، لقد أصبح الفرد منا مستعدا للضحك حقا كلما سمع ما قيل ويقال عنها، فقبل ذلك قيل أنه سيتم القضاء عليها عام ٧٠، ولأن حافظ غانم كان يتحدث وهو على أبواب العام ٧٠ ولم يقض على الأمية، مد الفترة لتصبح عام ٧٥، وها نحن نكتب هذا الموضوع ونحن ندخل العام ٢٠٠٣، ومع ذلك فما زال هناك ما لا يقل عن ثلث الشعب المصرى يعيش أمية فاضحة !!

أما عن اتجاهات التعليم فى سياسة غانم، فهى أيضا لا تخرج عن تلك القوالب العامة التى تجعلها صالحة لأن يقول بها أى وزير على وجه التقريب، فهى:

أولا - تعميم الإلزام، إذ لا يكفى القول أن التعليم حق للمواطنين فى المرحلة الابتدائية، فلا معنى لهذا الكلام إلا إذا وفرنا فعلا فى مدارسنا الابتدائية أماكن كافية لاستيعاب كافة الأطفال الذين هم فى سن الإلزام.

ثانيا - إطالة فترة الإلزام، بحيث تصل إلى تسع سنوات، وقد كان غانم واقعيا فأكد صعوبة أن يتحقق هذا فى الخمس سنوات التالية، ما دام الاتجاه الأول له الأولوية، ومن ثم فقد تنبأ بأن يتم هذا فى الفترة من ٧٥-٨٠، وقد صدق تنبوؤه إلى حد ما فتحقق عام ٨١

ثالثا - التوسع فى المرحلة الثانوية - وذلك بما يكفل مواجهة الزيادة المنتظرة فى أعداد الطلاب، بتوفير الأمكان فى المدارس الثانوية العامة والفنية، بالإضافة إلى مراكز التدريب المهنى والمدارس النوعية لاستيعاب جميع الناجحين فى الشهادة الإعدادية.

رابعا - تحسين نوعية التعليم، بتطوير محتوى التعليم والمواد الدراسية والكتاب المدرسى: "وكلكم تعرفون أن المادة الدراسية فى بلدنا تحتاج إلى مراجعة شاملة وبالذات فى مجال العلوم والرياضة، وأن نهتم بمواد كثيرة بدأت تظهر فى الخارج وتسمى تاريخ العلوم".

خامسا - دعم التعليم الفنى، حيث تتجمع عدة أسباب لتجعل من هذا الأمر ملحا:

١- أننا مجتمع نام، ولا يمكن أن تكون كل استثماراته بعيدة الأجل، وإنما يحتاج إلى استثمارات عاجلة تستثمر فى تكوين قوى بشرية تستطيع أن تدخل فورا وبعد فترة وجيزة فى سوق العمل وفى مجال الإنتاج.

٢- إذا كنا نربط بين خطة التعليم وبين الخطة الاقتصادية فمن غير الطبيعى أن يكون التعليم كله تعليما عاما وإلا حولنا بلدنا كلها إلى كتبة.

٣- تنمية الإيمان بالعمل اليدوى والعمل الحر والمساهمة المباشرة فى الإنتاج وزيادة الوعى الصناعى ليمكن ربط التعليم الفنى والتعليم العام بقطاعات الإنتاج المختلفة.

.....

وإذا كانت سياسة التعليم، بحكم نظريتها "سهلة" الأمر، كتابة ونطقا، يصبح من الضرورى التوقف طويلا أمام مجالات من واقع التعليم، وهو ما نسعى أن نقدمه من خلال فصول أربع تالية، لنرى إلى أى حد تشخصت هذه السياسات فى واقع التعليم، فى ميادينه المختلفة، لينتهى الكتاب بالفصل الأخير عن تيارات الفكر التربوى فى فترتنا عن ثورة يوليو.